GEPLANTE STRUKTURREFORM IM SCHULWESEN: EINE ANALYSE VON IMPLEMENTATIONSPROZESSEN AM BEISPIEL VON VIER SCHULFORMBEZOGENEN GESAMTSCHULEN

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr

Dortmund.

Vorgelegt von
MARGARET MARY BUSSIGEL
aus New York City, U. S. A.
Juni 1979

1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0013

GEPLANTE STRUKTURREFORM IM SCHULWESEN: EINE ANALYSE VON IMPLEMENTATIONSPROZESSEN AM BEISPIEL VON VIER SCHULFORMBEZOGENEN GESAMTSCHULEN

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften

an der Pädagogischen Hochschule Ruhr

Vorgelegt von

Margaret Mary Bussigel

aus New York City, U. S. A.

Juni, 1979

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Gutachter: Prof. Dr. Hans-G. Rolff
Prof. Dr. Georg Hansen

Tag der mündlichen Prüfung: 27. Juni 1978

INHALTSVERZEICHNIS

1. Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

1.1 Der Beitrag der Policy-Analyse zur Implementationsforschung

1.1.1 Erläuterung des Ansatzes

1.1.2 Empirische Untersuchungen im Rahmen der Policy-Analyse

1.1.3 Kritik

1.2 Die schulformbezogene Gesamtschule

1.3 Zusammenfassung und Fragestellung

2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Das analytische System

2.2 Die Dynamik des Gleichgewichts

2.3 Phasen des Policy-Implementationsprozesses

2.4 Die Ebenen des Implementationsprozesses

2.5 Die Faktorenkomplexe

2.5.1 Reformbereitschaft der betroffenen Gruppen

2.5.2 Teilnahme am Entscheidungsprozeß

2.5.3 Einflußstrategien und Durchsetzungskraft

2.5.4 Die Gemeindestruktur

3. Forschungsstrategie

3.1 Übersichtsstudie

3.2 Fallstudien

3.2.1 Auswahl der Fälle

3.2.2 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

3.2.3 Aussagekraft der Analyse

4. Darstellung der Fälle

4.1 Landespolitische Vorgaben

4.2 Fall A: Niedriger Kooperationsstand bei ungünstigen Bedingungen

4.2.1 Ergebnisse der Übersichtsstudie für Fall A

4.2.1.1 Räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

4.2.1.2 Curricular-didaktische Kooperation

4.2.1.3 Personelle Kooperation

4.2.2 Gemeindestruktur

4.2.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

4.2.2.2 Wirtschaftsstruktur

4.2.2.3 Sozialstruktur

4.2.2.4 Politische Struktur

4.2.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtungen

4.2.2.6 Zusammenfassung

4.2.3 Initiationsphase: Störungen im Schulversorgungssystem

4.2.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

4.2.4.1 Versuch, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems zu beheben

4.2.4.1.1 Versuch, die Störung zu verhindern

4.2.4.1.2 Versuch, die Störung durch Erweiterung des Einzugsbereichs zu kompensieren

4.2.4.2 Schulreform als Behebung der Störung

4.2.4.2.1 Entscheidung für die freiwillige Förderstufe

4.2.4.2.2 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

4.2.4.3 Zusammenfassung

4.3 Fall B: Hoher Kooperationsstand bei ungünstigen Bedingungen

4.3.1 Ergebnisse der Übersichtsstudie für Fall B

4.3.1.1 Räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

4.3.1.2 Curricular-didaktische Kooperation

4.3.1.3 personelle Kooperation

4.3.2 Gemeindestruktur

4.3.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

4.3.2.2 Wirtschaftsstruktur

4.3.2.3 Sozialstruktur

4.3.2.4 Politische Struktur

4.3.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtungen

4.3.2.6 Zusammenfassung

4.3.3 Initiationsphase: Störungen im Schulversorgungssystem

4.3.3.1 Raumprobleme des Gymnasiums

4.3.3.2 Bestandsprobleme der gymnasialen Oberstufe

4.3.3.3 Zusammenfassung

4.3.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

4.3.4.1 Versuch, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Systems zu beheben

4.3.4.2 Reform als Behebung der Störung

4.3.4.2.1 Entscheidung über die Horizontalisierung des Schulwesens in Kreis und Gemeinde

4.3.4.2.2 Entscheidung über die freiwillige Förderstufe

4.3.4.2.3 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

4.3.4.3 Zusammenfassung

4.4 Fall C: Niedriger Kooperationsstand bei günstigen Bedingungen

4.4.1 Ergebnisse der Übersichtsstudie für Fall C

4.4.1.1 Räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

4.4.1.2 Curricular-didaktische Kooperation

4.4.1.3 Personelle Kooperation

4.4.2 Gemeindestruktur

4.4.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

4.4.2.2 Wirtschaftsstruktur

4.4.2.3 Sozialstruktur

4.4.2.4 Politische Struktur

4.4.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtungen

4.4.2.6 Zusammenfassung

4.4.3 Initiationsphase: Störungen im Schulversorgungssystem

4.4.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

4.4.4.1 Beschluß, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems zu beheben

4.4.4.2 Schulreform nach Behebung der Störung

4.4.4.2.1 Beschluß zur Horizontalisierung des Schulwesens

4.4.4.2.2 Entscheidung für die freiwillige Förderstufe

4.4.4.2.3 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

4.4.4.3 Zusammenfassung

4.5 Fall D: Hoher Kooperationsstand bei günstigen Bedingungen

4.5.1 Ergebnisse der Übersichtsstudie für Fall D

4.5.1.1 Räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

4.5.1.2 Curricular-didaktische Kooperation

4.5.1.3 Personelle Kooperation

4.5.2 Gemeindestruktur

4.5.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

4.5.2.2 Wirtschaftsstruktur

4.5.2.3 Sozialstruktur

4.5.2.4 Politische Struktur

4.5.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtungen

4.5.2.6 Zusammenfassung

4.5.3 Initiationsphase: Störung im Schulversorgungssystem

4.5.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

4.5.4.1 Der unterbliebene Versuch, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems zu beheben

4.5.4.2 Schulreform als Behebung der Störung

4.5.4.2.1 Entscheidung für die freiwillige Förderstufe

4.5.4.2.2 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

4.5.4.3 Zusammenfassung

5. Vergleichende Analyse der Fälle

5.1 Störung des Gleichgewichts

5.2 Reformbereitschaft

5.3 Teilnahme am Entscheidungsprozeß

5.4 Einflußstrategien und Durchsetzungskraft

5.5 Der Einfluß von Initiation und Dezision auf die Implementation

6. Zusammenfassung und Vorschläge für weitere Forschungsarbeit

7. Literaturverzeichnis

8. Quellen

8.1 Gesetze, Verordnungen, Erlasse

8.2 Quellenverzeichnis Fall A

8.3 Quellenverzeichnis Fall B

8.4 Quellenverzeichnis Fall C

8.5 Quellenverzeichnis Fall D

8.6 Interviewpartner Fall A

8.7 Interviewpartner Fall B

8.8 Interviewpartner Fall C

8.9 Interviewpartner Fall D

1. Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Die Zielsetzung dieser Forschungsarbeit ist es, den Prozeß einer strukturellen organisatorischen Änderung im traditionellen Schulsystem darzustellen und zu analysieren. Die Untersuchung beschäftigt sich mit der Gründung von schulformbezogenen Gesamtschulen in vier Gemeinden des Bundeslandes Hessen. Dabei wird versucht, die vier Gründungsprozesse detailliert zu analysieren und sie modellhaft und vergleichend zu erklären.

Der Anstoß für diese Untersuchung ergibt sich aus zwei, zwar verschiedenen, aber beide, auf Bildungsplanung fokussierte, Forschungsinteressen:

- das Interesse an der 'Policy'-Analyse, die sozialwissenschaftliche Theorien über gesellschaftliche Zusammenhänge anwendet, um Erkenntnisse über den Ablauf von Planungsprozessen - hier von Bildungsplanungsprozessen - ableiten zu können, und

- das etwas konkretere und spezifischere Interesse an Veränderungsprozessen in der Institution 'Schule', insbesondere an der Wechselbeziehung schulischer Prozesse mit Faktoren der lokalen Umwelt der Schule als Rahmenbedingung für Schulentwicklungsplanung.

Im folgenden werden diese zwei Interessenbereiche, und zwar

Policy-Analyse und schulische Veränderungsprozesse, näher erläutert.

1.1 Der Beitrag der Policy-Analyse zur Implementationsforschung

1.1.1 Erläuterungen des Ansatzes

Den Begriff 'Policy' zu definieren, ist keineswegs eine leichte und eindeutig zu lösende Aufgabe. Unter 'Policy' kann sowohl eine konkrete lokale Maßnahme - wie z. B. der Ausbau eines Straßenverkehrsystems - wie auch eine weitreichende politische Richtung - wie z. B. Liberalismus - verstanden werden. Für Forschungszwecke dieser Arbeit kann die sehr praxisbezogene Definition von Reynolds übernommen werden:

> A policy is a move or series of moves (acts, speeches, etc.) made from a position in a practice which, other things being equal, could be reasonably expected to have at least one of the following results: (1) a modification of that practice or some other practice or (2) a lack of modification of that practice or some other practice when a modification could be reasonably expected to occur were the move not made or (3) the creation of another practice. (REYNOLDS 1975, s.7)

Auf das Schulsystem bezogen, würde dann diese Definition des Begriffs 'Policy' die gesamte Bandbreite von schulpolitischen Aktivitäten bzw. Maßnahmen einbeziehen, die zum Ziel haben, die Schule zu verändern, bzw. die Änderung zu verhindern. Das kann zum Beispiel die Gründung

von Gesamtschulen oder die Einführung von Rahmenrichtlinien sein. Unter dieser Definition von 'Policy' fallen auch Versuche, eine ohne Eingriffe erwartete Veränderung der Schule abzublocken. Ein Beispiel dafür wäre eine Initiative zur Beibehaltung einer in ihrem Bestand gefährdeten traditionellen Schule.

Der Bereich der Policy-Analyse beschäftigt sich mit derartigen Aktivitäten und Maßnahmen im öffentlichen Bereich. Er erstreckt sich über den gesamten Policy-Prozeß: d. h. von der Problem-Wahrnehmung zur 'Policy-Findung' (Zielbestimmung), davon ausgehend zur Initiation und Implementation, und schließlich zur abschließenden Bewertung des 'Policy-Outputs'.

Im Feld der Auseinandersetzung dieser Bereiche zieht die Policy-Analyse eine ganze Reihe von Erkenntnissen und Methoden älterer und etablierterer wissenschaftlicher Disziplinen heran. Sowohl aus der Soziologie, den Politik - wissenschaften, der Ökonomie, der Sozialanthropologie, wie auch aus Teilgebieten, wie Entscheidungstheorie oder 'Community-Power' und 'Community-Development' Theorien, finden sich Ansätze in der Forschungsliteratur der Policy-Analyse wieder.

Die Erklärung für diesen Eklektizismus ist in der Zielsetzung der Policy-Analyse zu finden: sie soll eine Entscheidungshilfe sein. Sie soll also eine Anwendung in der Praxis finden, was eine präzise kategorische Eintei-

lung des untersuchten Policy-Prozesses in die verschiedenen Disziplinen ausschließt. Der Handelnde in einem Policy-Prozeß ist niemals nur das soziologische, poli - tische oder ökonomische 'Agens', sondern eine - manchmal sehr kuriose und widersprüchliche - Mischung von allen. Das gleiche gilt für die, von dem Policy-Prozeß betroffenen, Organisation oder Gemeinde. Eine Schule hat zum Beispiel nicht nur die Aufgabe, Kinder zu erziehen. Sie spielt darüber hinaus eine - mehr oder weniger - wichtige Rolle als Teil der Infrastruktur ihres Standortes. Deshalb kann auch der Ablauf einer schulpolitischen Policy-Initiative erst im Hinblick auf die manigfaltige Einbettung der Schule in das größere System verstanden werden. Man vergegenwärtige sich nur, zum Beispiel, die ökonomische Wichtigkeit einer Sekundarstufe II als Anziehungskraft für Industrieansiedlungen, oder die politische Wichtigkeit einer Lehrerschaft als potentielle Personalquelle für die Kommunalpolitik; man denke an die soziologische Wichtigkeit einer stark schichtenspezifisch selektierenden Schule. Vor diesem Hintergrund wird die Komplexität der Analyse schulpolitischer Änderungsprozesse deutlich.

Policy-Analyse läßt sich grob in drei Richtungen einteilen:

- normative Politikplanung, deren Hauptaufgabe die Zielsetzung ist.
- Programm-Design, worunter die Entwicklung von Programmen oder Maßnahmen zur Erreichung der gesetzen Ziele verstanden wird.

- o Implementationsforschung, die die Identifizierung der Erfolgsbedingungen verschiedener Policy-Programme zur Aufgabe hat.

Diese drei Richtungen sind natürlich nicht trennscharf: Zielbestimmungen, die Innovationsmöglichkeiten völlig außeracht lassen, haben wenig Wert; und den Hintergrund der Programmentwicklung oder Implementationsforschung bildet immer die implizite Akzeptierung der sozialen Ziele des zu implementierenden Policy-Programmes. In der Betonung jedoch unterscheiden sich die drei Richtungen erheblich.

Reins Identifizierung von drei 'Fehlerquellen' bei Policy-Mißerfolgen dient der Illustration dieser Richtungen und zeigt, wie sie sich ergänzen:

> At least three options are possible: (1) The ideals were right but the implementation was inappropriate, perhaps because the design of the programme was faulty, or the level of commitment was insufficient, or the critical threshold was not reached (the medicine didn't work because the dose was too weak). (2) the ideals were right, but the theory of intervention was wrong... (3) The ideals themselves are impractical. (REIN 1976, S.136)

Spielen wir dieses Schema zum Thema dieser Arbeit durch, so könnten wir in dem Abbau der Schulformenunterschiede das Ziel ('ideal') sehen. Die schulformbezogene Gesamtschule ist das Programm ('theory of intervention') und die konkrete Einführung der Gesamtschule stellt die Implementationsbedingungen (Implementation) dar.

Wird mit der Gründung der schulformbezogenen Gesamtschule der Abbau der Schulformunterschiede nicht erreicht, gäbe es dafür drei mögliche Erklärungen: Erstens, die konkrete Verwirklichung ist aus einem von mehreren möglichen Gründen nicht geeignet (wie z.B. wegen der Nichteinbeziehung der Lehrerschaft in den Planungsprozeß); zweitens, die schulformbezogene Gesamtschule kann - auch unter günstigen Ein- und Durchführungsbedingungen - Schulformunterschiede nicht abbauen (das könnte, z.B. erst die integrierte Gesamtschule); drittens, das Ziel ist nicht erreichbar (z. B. auch in der besten integrierten Gesamtschule bilden sich rigide schulformähnliche Gruppierungen heraus).

Im Blickpunkt dieser Arbeit steht die erste der drei möglichen Erklärungen für Fehlerquellen, die zu nicht geplanten Entwicklungen im Policy-Prozeß führen. Implizit wird natürlich dabei angenommen, daß erstens, ein weitgehender Abbau rigider schulformähnlicher Gruppierungen zumindest in der Sekundarstufe I durchaus möglich ist [1], und daß, zweitens, ein solcher Abbau im Rahmen der schulformbezogenen Gesamtschule teilweise erreichbar ist. Es wird zwar nicht angenommen, daß die schulformbzogene Gesamtschule der einzige oder auch der beste Rahmen für einen solchen Prozeß ist, sondern lediglich - wie auch Forschungsergebnisse gezeigt haben [2] - daß diese Gesamtschulform

---

1) cf. Fend u. a., Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart, Klett 1976

2) Tillmann, u.a., Soziale Organisation von Schulzentren: Die Kooperationspraxis an 'schulformbezogenen Gesamtschulen' Hessens, Berichte des Hessischen Kultusministers, Nr. 2, Wiesbaden, 1976.

diesem Abbauprozeß mehr Möglichkeiten schafft, als es das traditionelle Schulsystem kann, und daß diese Möglichkeiten schon in manchen Fällen ausgenutzt wurden. Es bleibt dann zu fragen, warum das nicht in allen Fällen geschieht.

1.1.2 Empirische Untersuchungen im Rahmen der Policy-Analyse

Zur Frage der Erfolgsbedingungen für die Implementation von Programmen im öffentlichen Bereich, kurz Implementationsbedingungen genannt, sind im deutschsprachigen Raum bisher kaum empirische Studien durchgeführt worden. Die US-amerikanische Literatur jedoch bietet eine Anzahl von Studien dieser Art.

In der US-amerikanischen Literatur sind zwei deutliche Ansätze zu erkennen. Zum einen wird versucht, Programm-Innovation in Relation zu Eigenschaften der Gemeinde zu erklären, und zwar mit makrosoziologischen Variablen (wie zum Beispiel Gemeinde-Integration) oder aggregierten individuellen Variablen (wie z. B. durchschnittliche Schulbildung). Zum anderen wird die Erklärung für unterschiedlich ablaufende Innovationsprozesse in der Art des zu implementierenden Programms gesucht. Die Tatsache, daß Studien, die diese zwei Ansätze integrieren, noch fehlen, ist vielleicht einer der größten Mängel dieses Forschungsgebietes.

Unter den Wissenschaftlern, die Unterschiede in 'Policy-Outputs' den unterschiedlichen Struktureigenschaften der

Gemeinde, bzw. der Organisation, zuschreiben, sind AIKEN und ALFORD zu nennen. Zusammen führten sie zwei breitangelegte quantitative Studien durch, die 'Policy-Outputs' für zwei verschiedene Programme (Public Housing und Urban Renewal) untersuchten. In den 646 untersuchten amerikanischen Städten wurde festgestellt, daß die Bandbreite der Policy-Outputs für diese zwei Programme groß ist, und die festgestellten Unterschiede zum großen Teil mit drei Merkmalen der Gemeinde-Struktur zu erklären sind, nämlich: die strukturelle Differenzierung, die Organisationsstruktur und die Kontinuität (gemessen am Alter) der Gemeinde. Ein vermutlicher Grund für dieses Ergebnis - so AIKEN und ALFORD - ist, daß ältere und differenziertere Gemeinden eher mehr Organisationen haben, die in verschiedenen Entscheidungssektoren spezialisiert sind. Solche Organisationen sind wegen ihrer besseren technischen, administrativen und politischen Fähigkeiten besser in der Lage, Innovationen durchzuführen. Darüber hinaus wird vermutet, daß die, für erfolgreiche Innovation manchmal notwendige, Koalitionsbildung in hoch differenzierten Gemeinden begünstigt wird. (AIKEN/ALFORD 197o a, 197o b).

Im Gegensatz zu AIKEN und ALFORD wird aber in der mehr 'Community Power' orientierten Literatur der strukturellen Differenzierung eine ganz andere Bedeutung zugeschrieben. HAWLEY z. B., stellte die These auf, daß eine hoch zentralisierte Machtstruktur die Aktivierung der Betroffenen zum erfolgreichen Handeln erleichtert. In einer Untersuchung der 'Urban Renewal' Program-Outputs in allen amerikanischen Städten mit mehr als 15.000 Einwohnern stellte HAWLEY die erwartete Beziehung zwischen Zentralisierung

(gemessen an der Proportion der Erwerbstätigen mit den Berufsstellungen 'Manager, Proprietor oder Official' - genannt MPO-Verhältnis) und Policy-Output fest. (HAWLEY, 1963).

Mit derselben Hypothese als Ausgangspunkt führte CLARK eine Untersuchung durch, die versuchte, Zentralisierung der Machtstruktur mit Innovation in verschiedenen Programmbereichen in Beziehung zu setzen. Hier wurde ein viel direkterer Indikator für Zentralisierung gebraucht (ein Index, der von Interviewergebnissen mit Schlüsselpersonen gebildet wurde). Die Ergebnisse der Untersuchung führten zu einer Modifizierung der Hypothese: Bei Entscheidungen über kontroverse ('fragile') Maßnahmen setzen hohe Erfolgschancen eine zentralisierte Machtstruktur voraus. Dagegen werden bei nicht-kontroversen Maßnahmen positive Entscheidungen durch dezentralisierte Machtstrukturen begünstigt. Während für kontroverse Maßnahmen eine starke und aktive Entscheidungsstruktur, die sich über Opposition leicht hinwegsetzen kann, notwendig ist, spielt wohl der größere Ideenreichtum bei nicht-kontroversen Maßnahmen die größere Rolle. (CLARK, 1868). Eine solche Modifizierung könnte auch die scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse von AIKEN/ALFORD und HAWLEY teilweise erklären.

Die oben diskutierten Untersuchungen nehmen die Gemeinde (oder 'Community') als Untersuchungsebene. Es gibt aber durchaus auch analoge Arbeiten, die der Organisationstheorie zuzuordnen sind. Diese untersuchen die Beziehung zwischen strukturellen Bedingungen und Policy-Outputs auf der Ebene

der Organisation.

HAGE und AIKEN untersuchten z. B. die Innovationsrate in sechzehn 'Social Welfare' Organisationen einer amerikanischen Großstadt über einen Zeitraum von fünf Jahren (HAGE/AIKEN). Besonders interessant an diesem Projekt ist, daß sowohl strukturelle Eigenschaften der Organisation wie auch individuelle Einstellungen zur Innovation (Innovationsbereitschaft) als mögliche Erklärungsfaktoren für unterschiedliche Innovationsraten berücksichtigt wurden. Eine äußerst kleine Korrelation zwischen Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter und Programm-Innovation wurde dabei festgestellt, und diese geringe Korrelation war wider Erwarten negativ: d. h. höhere Innovationsbereitschaft ist in den untersuchten Organisationen mit knapper Signifikanz statistisch mit geringerer Programm-Implementation assoziiert. Dagegen konnten hochsignifikante Beziehungen zwischen Dezentralisierung der Entscheidungsstruktur und Programm - Implementation festgestellt werden, und zwar korrelierten eine breite Entscheidungspartizipation und eine weniger rigide Hierarchie - also mehr Dezentralisierung - positiv mit Programm-Implementation.

Es wäre nicht sehr sinnvoll, noch weitere Untersuchungen der strukturellen Bedingungen innovativen Handelns im Detail zu beschreiben. Die Feststellung genügt, daß eine Reihe von weiteren 'Policy-Outputs', wie z. B. 'Fluoridation' (CRAIN/ROSENTHAL 1967; PINARD 1963) und 'School-Desegregation' (DYE 1967), mit einer großen Auswahl von strukturellen Eigenschaften, wie z. B. kommunaler Ad-

ministrationsstruktur (WILSON/BANFIELD 1964), Integration (COLEMAN 1957; PINARD 1963), und Differenzierung (DYE 1967) in Beziehung gesetzt wird. Um das Bild zu vervollständigen muß gesagt werden, daß diese schon relativ willkürlich ausgewählten Erklärungsfaktoren wiederum durch eine noch viel breitere und willkürlichere Auswahl von Indikatoren gemessen werden. Das Resultat ist eine Vielfalt von empirischen Studien, die zwar vielversprechende Thesen aufstellen und interessante Anstöße zur weiteren Forschung geben; deren widersprüchliche Ergebnisse aber die Unausgereiftheit dieses Ansatzes bezeugen.

Bei dem zweiten Ansatz der Innovationsforschung, der versucht, Kategorien von Policy-Maßnahmen, deren Erfolgsbedingungen sich unterscheiden, zu entwickeln, mangelt es noch sehr an empirischen Untersuchungen. Eine der wenigen empirischen Arbeiten in diesem Bereich ist 1967 von FROMAN durchgeführt worden (FROMAN 1967). FROMAN unterscheidet zwei Policy-Kategorien:

- Bei 'Areal Policies' handelt es sich um Einzelaktionsprogramme. Darüber hinaus betreffen 'Areal Policies' alle Einwohner einer Gemeinde (bzw. alle Mitglieder einer Organisation) und zwar werden alle gleichzeitig betroffen.

- Bei 'Segmental Policies' wird zumeist ein kontinuierliches Programm gemeint, und eines, das nur einen Teil der Gemeinde-Einwohner oder Organisations-Mitglieder betrifft.

In seiner Untersuchung ordnet FROMAN neun Policy-Maßnahmen diesen Kategorien zu, und stellt die These auf, daß 'Areal Policies' in homogenen Gemeinden, 'Segmental Policies' dagegen in heterogenen Gemeinden bessere Erfolgsbedingungen haben:.

> Where there is large diversity there will be demands for services by various segments within a community. At the same time, it will be difficult to implement a city-wide policy because different people within the community will probably feel themselves being affected differently. (FROMAN 1967, s. 1o4).

FROMAN findet zwar empirische Unterstützung für seine These, aber die Kategorisierung bleibt problematisch und u. E. zum Teil willkürlich. Wird z. B. eine Brücke gebaut, müßte diese als einmalige Aktion der öffentlichen Hand der 'Areal'-Kategorie zugeordnet werden. Andererseits ist jedoch kaum zu erwarten, daß alle Einwohner sich bei einem Brückenbau gleichermaßen betroffen fühlen; das Ausmaß der Relevanz für die Betroffenen wird mit Sicherheit durch Faktoren wie, Entfernung zur Brücke, oder Besitz eines Fahrzeugs mitgestimmt. Bei einer Maßnahme wie einer Schulgründung, von der die verschiedensten Bevölkerungsteile in unterschiedlichster Art betroffen sind, ist FROMANS Kategorisierung noch viel schwieriger, da die Schule einen Bevölkerungsteil ausbildet, einem anderen Teil Beschäftigung bietet, Industrien die Anwerbung von neuen Mitarbeitern erleichtert usw.

Geht man davon aus, daß 'Segmental Policies' - da sie Ressourcen ungleichmäßig verteilen - eher kontrovers sind,

dann ist bemerkenswert, daß FROMANS These der oben dargestellten These von CLARK direkt widerspricht. Nach CLARK würde eine hohe Diversität die zur Durchsetzung kontroverser Entscheidungen notwendige Herausbildung einer starken Machtstruktur verhindern.

Wo FROMAN versucht, Policy-Kategorien zu entwickeln, deren Implementationschancen von unterschiedlichen strukturellen Bedingungen abhängen, werden die Policy-Kategorien von LOWI auf einer ganz anderen Basis gebildet (LOWI 1964). Hier werden 'Policies' als unabhängige Faktoren betrachtet, die unterschiedliche Entscheidungsstrukturen hervorrufen:

> ".... a political relationship is determined by the type of policy at stake, so that for every type of policy there is likely to be a distinctive type of political relationship. If power is defined as a share in the making of policy, or authoritative allocations, then the political relationship in question is a power relationship or, over time, a power structure." (LOWI 1964, s. 688).

Anhand dieser Machtstrukturen will LOWI dann seine Policy-Kategorien entwickeln:

> "The approach I have taken is to define policies in terms of their impact or expected impact on the society ..... These categories ... are meant to correspond to real phenomena - so much so that the major hypotheses of the scheme follow directly from the categories and their definitions. Thus <u>these areas of policy or government activity constitute real arenas of power.</u>" (LOWI 1964, s.689).

Das Ergebnis dieser Überlegungen sind drei Policy-Kategorien:

- 'Distributive Policies' sind dadurch gekennzeichnet, daß sie leicht desaggregiert werden und in kleinen Einheiten und ohne allgemein gültige Regeln verteilt werden können. Ein Beispiel dafür könnte die Vergabe von öffentlichem Landbesitz sein.

- 'Regulatory Policies' unterscheiden sich von 'Distributive Policies' hauptsächlich dadurch, daß sie nicht zu dem Ausmaß desaggregiert werden können, allgemein gültige Regeln voraussetzen und eine Entscheidung über die Verteilung von Privilegien implizieren.

- Bei 'Redistributive Policies' handelt es sich um eine Neuverteilung von Privilegien. Ganze Klassen von Individuen werden von solchen Entscheidungen betroffen, was eine Desaggregation verhindert. Während bei 'Distributive Policies' häufig sehr viele Individuen oder Organisationen um ein Privileg werben, das noch keiner hat, geht es bei 'Redistributive Policies' nur um zwei große Gruppen, die gegeneinander agieren, und zwar die 'Schon Priviligierten' und die 'Nicht Priviligierten'.

LOWI identifiziert und beschreibt die Machtarena, die mit

seinen drei Policy-Kategorien in der Regel assoziiert werden. An seiner qualitativen Analyse der Geschichte einiger umfassenen Policies auf US-Bundesebene überzeugt auch, daß seine These über den Zusammenhang zwischen 'Policy'-Art und der Machtarena zutrifft. Auch seine konkrete Kategorisierungs-Kriterien sind überzeugend: sie leiten sich von der Identifizierung der Betroffenen und der Feststellung des Grades der Betroffenheit ab.

Leider finden in LOWIS Arbeit die Ausgangsbedingungen bei Policy-Entscheidungen keine Berücksichtigung. Weder die Kategorisierung der Policies noch die davon abgeleitete Machtarena wird in Beziehung zu Ausgangsbedingungen, wie Bedürfnisstruktur oder Kommunikationsstruktur gesetzt. Die Vernachlässigung dieser Bedingungen ist verständlich, wenn - wie LOWI es macht -'Policies' an sich unter gleichen Bedingungen verglichen werden. Untersucht man aber lokale Policy-Fragen, stellt man fest, daß - wie LOWI thesiert - innerhalb einer Gemeinde verschiedene Policy-Fragen unterschiedliches Interesse und Engagement hervorrufen. Aber darüber hinaus ist auch festzustellen, daß in verschiedenen Gemeinden die gleiche Policy-Frage unterschiedliches Interesse und Engagement hervorruft. Danach hängt die Machtarena nicht nur von der besonderen Policy-Maßnahme ab, sondern auch von den Bedingungen unter denen die Entscheidungen getroffen und die Maßnahmen implementiert werden sollen.

BARTH und JOHNSON stimmen mit LOWI überein, in dem sie der Meinung sind: "... it seems reasonable to assume that the structure of the influence system and the kinds of

participants in decision-making processes vary with the types of issues facing a community at any given time". (BARTH/JOHNSON 197o, s. 3o5). Sie unterscheiden sich von LOWI aber u. a., weil sie ihre Policy-Klassifikation nicht allein von der Beschaffenheit der Policy ableiten, sondern auch von der Bedeutung der Policy für die betroffene Gemeinde. Anstatt Kategorien zu entwickeln, identifizieren BARTH und JOHNSON fünf Gegensatzpaare, nach denen Policies zu beschreiben sind. Von diesen fünf Gegensätzen beziehen sich zwei allein auf die Beschaffenheit der Policy, nämlich darauf, ob die Policy-Maßnahme

- o einmalig oder kontinuierlich ist,
- o lokal oder überregional ist.

Darüber hinaus werden drei Gegensatzpaare ermittelt, die nicht nur den objektiven Inhalt der Maßnahme betreffen, sondern auch die Wahrnehmung dieser Maßnahme seitens der Betroffenen zum Inhalt haben, nämlich

- o 'Salient-Nonsalient to Leadership' (wichtig-nicht wichtig für Entscheidungsträger)
- o 'Salient-Nonsalient to Community Publics' (wichtig - nicht wichtig für die allgemeine Öffentlichkeit)
- o 'Effective Action Possible - Impossible' (effektives Handeln möglich - unmöglich).

Obwohl LOWIS Kategorien-Schema eleganter und theoretisch attraktiver ist, und die wichtige Beziehung zwischen Policy und der Verteilung von Privilegien explizit macht, räumen BARTH und JOHNSON ein, daß die Ausgangsbedingungen und die Wahrnehmungen potentiell Betroffener eine maßgebliche Rolle in Policy-Prozessen spielen.

Betrachtet man die Erkenntnisse der drei oben beschriebenen Untersuchungen als repräsentative Klassifikationsversuche von Policies zusammen, so ergibt sich, daß die Mannigfaltigkeit der Einflüsse auf Policy-Implementation eine komplexe,modellartige Darstellung der Zusammenhänge verlangt, die noch nicht geleistet worden ist. Im folgenden werden die noch bestehenden Mängel der Analyse von Policy-Implementation diskutiert.

1.1.3 Kritik

Als noch sehr junges - und dazu sehr anspruchsvolles - Forschungsgebiet,muß sich die Policy-Analyse noch mit einigen schwerwiegenden Problemen auseinandersetzen. Da das Erkennen dieser Probleme einen starken Einfluß auf die Thematik und Methodik der vorliegenden Forschungsarbeit hat, werden diese Probleme hier kurz dargestellt und erläutert:

I. Die Literaturanalyse führt zu deutlich widersprüchlichen Ergebnissen verschiedener empirischer Untersuchungen. So z. B. berichtet die eine Studie, daß Innovationsbereitschaft strukturelle Differenzierung voraussetzt, die andere, daß strukturelle Differenzierung

zur Immobilisierung führt. Bestimmt nicht die einzige, aber doch eine wichtige Quelle dieser Widersprüchlichkeiten sind die unzureichenden Operationalisierungen der berücksichtigten Variablen. Globale Variablen auf der Ebene der Gemeinde oder der Organisation scheitern bekanntlich an Maßproblemen, da sie zum großen Teil auf einer relativ hohen Abstraktionsebene liegen. Häufig werden sie mit über Individuen aggregierten Daten bzw. mit Proportionalitäten approximiert, ohne daß die Validität der Operationisierungen nachgeprüft wird. Das beste von vielen möglichen Beispielen ist die Diskussion über die von HAWLEY eingeführte Operationisierung für die Zentralisierung der Machtstruktur (HAWLEY 1963). Benutzt wurde die Proportion von Erwerbstätigen mit den Berufssparten 'Manager, Proprietor oder Official' in der Gesamtbevölkerung (MPO-Verhältnis). HAWLEYS Begründung: Gibt es weniger Leute in höheren Berufsstellungen, so bedeutet das, daß die Macht eben auf weniger verteilt ist. Ein niedriges MPO-Verhältnis deutet also auf eine zentralisierte Machtstruktur. Nach Verwendung dieser Operationalisierung findet HAWLEY empirische Belege für seine These, nämlich daß eine zentralisierte Machtstruktur zu höherer Innovationsfähigkeit führt. Auch AIKEN und ALFORD finden eine positive Korrelation zwischen MPO-Verhältnis und Innovationen, stellen jedoch die These wegen der ungesicherten Validität des Indikators in Frage (AIKEN/ALFORD, 197o a). Einige Fallstudien hatten nämlich gezeigt, daß ein hohes MPO-Verhältnis eher mit einer zentralisierten Machtstruktur korreliert (AIKEN, 197o). Eine Überprüfung und Neuentwicklung von quantitativen Operationalisierungen ist also in der Policy-Analyse sehr notwendig.

II. Nicht nur auf unsauberes methodisches Vorgehen sind die festgestellten Widersprüchlichkeiten zurückzuführen, sondern auch auf noch mangelnde konzeptuelle Arbeit. Besonders bei der Suche nach strukturellen Erfolgsbedingungen scheint die Forschung unter einer unzureichenden Konzeptualisierung der relevanten Faktoren zu leiden.

Nehmen wir allein den Faktor Integration, so finden wir in der Literatur Definitionen, die auf Kommunikation basieren ('Highly integrated communities (are) those with highly developed networks of communication and contact among social groups' (AIKEN/ALFORD 197o, s. 657), und andere, die sich auf so etwas wie Zusammengehörigkeitsgefühl beziehen ('... the strength of the citizen's attachments to one another and to their community leaders' (PINARD 1963, s. 513). Nicht nur bei Integration sondern im allgemeinen findet sich in der empirischen Implementationsforschung wenig konzeptuelle Übereinstimmung.

III. Eine besonders schwerwiegende Art der Simplifizierung der Implementationsfrage stellt die Vernachlässigung der Faktoren bestimmter Ebenen dar, die nicht das unmittelbare Interesse der jeweiligen Untersuchung sind. Zur Illustration können wir ein Programm nehmen, das relativ viel Aufmerksamkeit in der Literatur gefunden hat: Urban Renewal. Das Programm zur Stadterneuerung wird aus Geldern der amerikanischen Bundesregierung ermöglicht, es wird auf der Ebene der Gemeinde (als Entscheidungsinstanz) durchgeführt, allerdings wird es von den entsprechenden Bauinstanzen der Gemeinde selbst durchgeführt. Sowohl Gemeinde wie auch die Bauinstanz haben globale Eigenschaften, die sich unterscheiden können - eine hierarchisch

organisierte Behörde in einer nicht hierarchischen Gemeinde ist durchaus vorstellbar. Sie haben auch eigene Mitglieder mit unterschiedlichen Motivationen und Meinungen. Aber in der Regel werden nur die Eigenschaften der Gemeinde in Beziehung zum Programm-Output untersucht. Die vermittelnde Organisation wird völlig vernachlässigt (AIKEN/ALFORD 197ob; HAWLEY 1963). Andere Untersuchungen (z. B. MOHR 1969) haben dagegen Policy-Output-Unterschiede durch die Organisations-Eigenschaften zu erklären versucht und dabei die Umwelt der Organisation völlig außeracht gelassen.

In letzter Zeit ist zwar Einiges über die Beziehung zwischen Organisation und Umwelt geschrieben worden (ALDRICH/PFEFFER 1976; TERREBERRY 1968; LAWRENCE/LORSCH 1969). Diese Studien sind aber auf einem sehr allgemeinen Niveau geblieben. Eine Umsetzung dieser interessanten theoretischen Ansätze in empirischen Untersuchungen von Policy-Prozessen muß noch geleistet werden.

IV. Ein vierter Kritikpunkt ergibt sich aus der Tatsache, daß die meisten Untersuchungen wenig prozeßorientiert sind. Sehr häufig wird man mit der berühmten Black-Box konfrontiert. Policy-Output wird mit irgendwelchen Ausgangsbedingungen in Beziehung gesetzt, ohne daß der Prozeß selbst erklärt wird. So AIKEN und ALFORD:

> We are concerned neither with the diffusion of innovation nor with internal stages in the adoption process, but rather with the

> characteristics of cities that have successfully implemented innovations in federally financed housing. (AIKEN/ALFORD 197o a, s. 843).

Die Beschränkung des Forschungsinteresses auf die zwei Endpunkte des Prozesses ist ja legitim und der Black-Box Ansatz muß an sich nichts Schlechtes sein. Aber eine Vernachlässigung des Policy-Prozesses kann zu sehr fehlerhaften Verschiebungen bei der Interpretation empirischer Ergebnisse führen. Zum einen neigen solche Untersuchungen dazu, relativ einseitig zu sein - zumindest dazu, die relevanten Beziehungen drastisch zu simplifizieren. Allein die Einschränkungen empirischer Auswertungsverfahren können eine zu große Reduzierung der realen Komplexität verursachen.

Darüber hinaus kann die statische Orientierung täuschen, indem sie sich mit der Instabilität der einbezogenen Faktoren nicht auseinandersetzen kann. Ein Modell, in dem sich die Policy-Outputs den stabilen Ausgangsbedingungen anpassen, weicht zu sehr von der Realität der sich ständig ändernden Bedingungen ab. In der Policy-Analyse gibt es nicht 'die' Ursache und 'die' Wirkung, sondern komplexe Wechselbeziehungen, die selber - unter der Instabilität der relevanten Bedingungen - keineswegs stabil sind.

V. Wie schon erwähnt, ist ein Hauptziel der Policy-Analyse - und damit auch der der Policy-Analyse zugeordnete Implementationsforschung - die Bestimmung von strategischen Stellen im Wandlungsprozeß mit dem Ziel der Förderung und sinnvollen Lenkung der Entwicklungen im

sozialen Bereich. Es ist aber offensichtlich, daß diesem Ziel weder durch den Black-Box-Ansatz, noch durch eine Prozeßanalyse, die sich auf einer Ebene beschränkt, entsprochen werden kann. Benötigt werden breitangelegte Untersuchungen, die den gesamten Prozeß darstellen, und die im Prozeß auftretenden Lenkungsmöglichkeiten hervorheben.

VI. Verbunden mit der mangelnden Prozeßorientierung bisheriger Implementationsforschung ist die Tatsache, daß empirische Untersuchungen aus diesem Fachbereich zum größten Teil ahistorische, synchrone Untersuchungen sind. Dabei können die wichtigsten - auch die strategisch wichtigsten - Faktoren verloren gehen. Der Policy-Prozeß ist an sich ein Lernprozeß (REIN 1976): Alternativen werden ausprobiert; Ideale nähern sich den realen Möglichkeiten an; Konflikte werden durch Kompromisse gelöst; Kompromiß-Reformen werden Zielobjekte neuer Reformbestrebungen. Diese Änderungen finden über einen Zeitraum statt - und zwar für die meisten Policy-Entscheidungen über einen relativ langen Zeitraum. Die Entscheidung über die Gründung einer neuen Schule kann und nimmt gewöhnlich mehrere Jahre in Anspruch; während dieser Zeit passen sich Meinungen und Einstellungen zu der vorgeschlagenen Schule den sich immer verändernden Bedingungen an. Nicht nur die Entscheidung oder die, zum Zeitpunkt der endgültigen Entscheidung vorhandenen, Meinungen haben einen Einfluß auf den Policy-Output - d. h. die Leistungen der Schule -, sondern der ganze Prozeß der Meinungsbildung spielt eine zentrale Rolle. Zum Verständnis des Prozesses ist aber eine historische Analyse Bedingung.

VII. Letztlich ist ein Problem der Implementationsforschung zu erwähnen, auf das in Teil 1.1.2 schon hingewiesen wurde, nämlich, daß eine sinnvolle Kategorisierung von Policy-Maßnahmen nur in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedingungen der Empfänger (Gemeinde, Organisation usw.) vorgenommen werden kann. Zum einen kann die Maßnahme unter unterschiedlichen Bedingungen für die Betroffenen völlig unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Eine flächendeckende Einführung der integrierten Gesamtschule bedeutet für die Gemeinde mit nur einem Hauptschulangebot, einen Ausbau ihres Schulangebots; für die Gemeinde mit einem traditionellen Gymnasium aber ein qualitativ anderes Schulangebot. Zum anderen kann die Maßnahme erst dann sinnvoll kategorisiert werden, wenn die subjetiven Wahrnehmungen und Einstellungen der Betroffenen bekannt sind. Diese Wahrnehmungen und Einstellungen können wiederum von zahlreichen individuellen , wie auch umweltspezifischen, Faktoren abhängen. Es ist also falsch anzunehmen, daß es irgendwelche bedingende Faktoren gibt, die in gleicher Weise den Output aller Policy-Maßnahmen - egal welcher Art diese sind - beeinflussen. Es ist aber ebenso falsch zu behaupten, daß Kategorien von Policy-Maßnahmen anhand absoluter, von dem Policy-Empfänger unabhängiger Kriterien gebildet werden können, die dann unterschiedliche Korrelationen mit den bedingenden Faktoren aufweisen. Vielmehr müssen beide Ansätze integriert werden. Die Bestimmung sinnvoller Kriterien für Policy-Kategorisierungen ist notwendig; die konkrete Einordnung einer Maßnahme für einen spezifischen Fall darf aber nur in Abhängigkeit von anderen

Eigenschaften des Policy-Empfängers stattfinden.

1.2 Die schulformbezogene Gesamtschule

Reformbestrebungen im bundesdeutschen Schulsystem gehen in die Mitte der 6oer Jahre zurück. Angelpunkt der Kritik war die hohe schichtenspezifische Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems und die sich daraus ergebende systematische Benachteiligung einer Bevölkerungsschicht. Diese Kritik führte zu Reformvorschlägen (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 197o; BUND-LÄNDER KOMMISSION 1973), die den Abbau der Schranken zwischen den traditionellen Schulformen zum Ziel hatten. Aus dieser schulpolitischen Situation entwickelten sich Ende der 6oer Jahre zwei neue Schulmodelle, die beide auf eine Horizontalisierung des Schulsystems abzielten. Diese beiden Modelle setzen aber sehr unterschiedliche Verfahren zum Erreichen dieses Zieles voraus.

- Zum einen wurde die integrierte Gesamtschule entwickelt, die die Schulformunterschiede in der Sekundarstufe I aufhebt.

- Zum anderen wurde die kooperative (in Hessen 'schulformbezogene') Gesamtschule entwickelt, die die drei Schulformen unter einem Dach zusammenfaßt, ohne die Trennung zwischen den Schulformen aufzulösen. Eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Schulformen wird zwar in kooperativen Gesamtschulen ermöglicht, die Unabhängigkeit der drei traditionellen Schulformen von einander bleibt aber weitgehend intakt.

Die letztere Gesamtschulform ist Gegenstand dieser Arbeit. Dabei wird keineswegs ein Vergleich der Leistungen der verschiedenen Schulmodelle unternommen, sondern eine Analyse der Bedingungen gegeben, unter denen ein Schulmodell - die kooperative Gesamtschule - in der Lage ist, die Ziele, die ihm zur Auflage gemacht werden, zu realisieren. Für die Wahl der kooperativen Gesamtschule als Untersuchungsgegenstand waren mehrere Gründe ausschlaggebend:

I. Die hessischen schulformbezogenen Gesamtschulen sind - im Gegensatz zu den integrierten Gesamtschulen - Regelschulen. D. h. weder bei der Einführung noch bei der Durchführung der schulformbezogenen Gesamtschulen in Hessen herrschen Ausnahmebedingungen, die in integrierten Gesamtschulen in der Regel gegeben sind. Um nur einen Unterschied zu nennen: die Lehrerschaft integrierter Gesamtschulen besteht aus sich freiwillig dorthin gemeldeten Lehrern, von denen eine positive Einstellung zum Gesamtschulkonzept erwartet werden kann. Dagegen basiert die Lehrerzuweisung an schulformbezogenen Gesamtschulen nicht zu einem größeren Ausmaß auf Freiwilligkeit als es an den üblichen traditionellen Schulformen der Fall ist.

Der Regelschul-Status der schulformbezogenen Gesamtschule in Hessen kann für den erhofften Erkenntnisgewinn dieser Arbeit aus zwei Gründen vorteilhaft sein. Zum einen ist für die Policy-Analyse ein maximaler Realitätsbezug erforderlich. Sucht man Erkenntnisse, die zur weiteren Entwicklung des Schulsystems in Richtung Horizontalisierung beitragen, muß man seine Untersuchungen in Feldern unter-

nehmen, die unter den Bedingungen arbeiten, die bei einer zukünftigen und breit angelegten Horizontalisierung real zu erwarten sind. Dies ist bei den schulformbezogenen aber nicht bei den integrierten Gesamtschulen Hessens der Fall. Zum anderen findet der Implementationsverlauf schulformbezogen Gesamtschulen unter 'normalen' Bedingungen statt. Dies soll heißen, daß die Bedingungen nicht vorher manipuliert sind. Lehrer werden z. B. nicht nach ihrer Reformbereitschaft selektiert. Um strategische Lenkungsmöglichkeiten identifizieren zu können, muß vorher ein Modell der 'normalen' Zusammenhänge vorliegen.

II. Nicht nur weil die schulformbezogene Gesamtschule in Hessen Regelschule ist, ist sie für unsere Zwecke realistischer, sondern auch weil sie in einer völlig anderen Beziehung zum traditionellen Schulsystem steht. Integrierte Gesamtschulen sind in der Regel auf dem freien Land, bzw. in schnell wachsenden Vororten von Großstädten errichtet worden, und zwar normalerweise da, wo keine konkurrierenden weiterführenden Schulen bestehen, bzw. je bestanden haben. Mit wenigen Ausnahmen wurden alle der 82 in Hessen bestehenden schulformbezogenen Gesamtschulen auf schon bestehende traditionelle Schulen aufgebaut. Viele sind aus Haupt- und Realschulen entstanden, auf denen ein Gymnasialzweig aufgebaut wurde. Viele andere haben traditionelle Gymnasien sowie Haupt- oder Realschulen, die zusammengelegt wurden, als Vorgängereinrichtungen. Bei der Gründung schulformbezogener Gesamtschulen wurde also nicht nur eine neue Schulform eingerichtet, sondern auch eine alte Schulform am jeweiligen Standort abgeschafft. Dies entspricht den Bedingungen, die bei einer weitgehenden

Horizontalisierung herrschen würden.

III. Letztlich ist die schulformbezogene Gesamtschule für eine Untersuchung dieser Art geeignet, wegen der großen Bandbreite des Programm-Outputs, wenn man unter Output das Ausmaß des Abbaus der Schulzweigunterschiede versteht. Bis ca. 1973/74 wurde die schulformbezogene Gesamtschule vom Lande Hessen 'in Ruhe gelassen'. Bis 1974 wurde in die Entwicklung der integrierten Gesamtschule als vielversprechende Schule der Zukunft viel mehr Geld und Zeit seitens des hessischen Kultusministeriums investiert. Die schulformbezogene Gesamtschule arbeitete dagegen ohne Richtlinien, die eine Kooperation zwischen den Schulzweigen erwirken sollten. Zwar wurde sie im § 8 des Schulverwaltungsgesetzes von 1969 als 'pädagogische Einheit' vorgestellt. Bis zum Schuljahr 1975/76 wurden aber praktisch keine Regelungen erlassen, die der Realisierung dieser pädagogischen Einheit Hilfe leisteten. So galten auch für die drei Schulzweige der schulformbezogenen Gesamtschule die selben Regelungen wie für die drei getrennten traditionellen Schulformen. Das bedeutet u. a., daß keine Richtlinien zur räumlichen Belegung und Nutzung aufgestellt wurden; ferner, daß für die drei Schulzweige unterschiedliche Stundentafel und Lehrpläne galten. Darüber hinaus gab es (und gibt es noch) für unterschiedliche Lehrämter unterschiedliche Besoldungsregelungen, was einen zur sinnvollen Kooperation notwendigen schulzweigübergreifenden Lehrereinsatz nur erschweren könnte.

Mit dem §8 Erlaß vom 29.8.1975 traten zum ersten mal Pflichtregelungen für die schulformbezogene Gesamtschule

in Kraft, die dem Ziel des Abbaus der Schranken zwischen den Schulzweigen Rechnung trugen. Bis dahin wurden diese Gesamtschulen durch den sehr großen Kooperations-Spielraum gekennzeichnet. (TILLMANN, u. a.) Dieser Spielraum reichte von dem Extrem der völlig getrennten Schulzweige mit getrennten Eingängen und Schulhöfen zu dem anderen Extrem der schulzweigübergreifenden Lerngruppen.

Da also das Ausmaß der schulzweigübergreifenden Kooperation in den hessischen kooperativen Gesamtschulen nicht rigide geregelt war, gab es eine große Bandbreite von Kooperationsformen, oder Policy-Outputs. Zur Frage, worauf diese Output-Unterschiede zurückzuführen sind, soll diese Arbeit einen Beitrag leisten.

Diese Fragestellung ist als Forschungsinteresse noch sehr neu. Seit dem Anfang der Reformbestrebungen haben sich die meisten empirischen Untersuchungen im schulpolitischen Bereich mit einem Vergleich der Leistungen verschiedener Schulmodelle befaßt (vgl. FEND u.a. 1976). In der Sprache, die im Kapitel 1 eingeführt wurde, wollen solche Untersuchungen feststellen, welches Programm (welches Schulmodell) den Zielen (dem Abbau schulformähnlicher Unterschiede) am besten Rechnung trägt. Untersuchungen, die die Implementationsbedingungen zum Thema haben, sind aber äußerst selten.

Eine Suche nach empirischen Untersuchungen, die sich mit außer- und innerschulischen Entscheidungsprozessen bei strukturellen Schulreformen befassen, wurde lediglich in

einem Falle fündig, dem Buch von BÜCHNER, 'Schulreform durch Bürgerinitiative'. BÜCHNER untersucht den Verlauf von Bürgerinitiativen zur Einführung von integrierten Gesamtschulen, um die Bedingungen einer 'optimalen Ausnützung des planerischen, innovativen Potentials im Sinne der Betroffenen' festzustellen (BÜCHNER 1972, s. 16). Durchgeführt wurden zwei Fallstudien, die die Einführungsprozesse von zwei integrierten Gesamtschulen im Lande Baden-Württemberg zum Untersuchungsgegenstand haben. Ein Ergebnis seiner Arbeit ist ein 'Phasen-Modell' solcher Ablaufprozesse.

Obwohl Fragestellungen und Ergebnisse aus BÜCHNERS Untersuchung einige Gemeinsamkeiten mit dieser Arbeit aufweisen, unterscheiden sich die Erkenntnisinteressen der beiden Untersuchungen in einigen wichtigen Punkten. BÜCHNERS Ansatz entstammt der Politikwissenschaft. Die Bedingungen für erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Implementation sucht er deshalb zum großen Teil in der Entscheidungsstruktur und in der politischen Richtung von Instanzen auf Landesebene, die für die Schulpolitik relevant sind. Lokale Prozesse sind in einem solchen Ansatz nicht an sich interessant, sondern hauptsächlich nur deshalb, weil sie landespolitisches Handeln hervorrufen und verdeutlichen. Auf der Grundlage der in seinen Fallstudien gesammelten Erkenntnisse abstrahiert BÜCHNER allgemeine politische Aussagen:

> In allen untersuchten Fällen konnte bei Interessenkonflikten ein Phänomen festgestellt werden, das Naschold 'asymetrischen Pluralismus' nennt. Gemeint ist damit eine vorwiegende Beschränkung des effektiven 'Marktzugangs' (zur Verwaltung z. B.) auf

> etablierte gesellschaftliche Gruppen. Ausgespart bleiben alle jene Bedürfnis- und Interessenartikulationen, die allgemeiner Art, also nicht den Interessen der herrschenden Elite angepaßt sind, die sich nur schwer organisieren lassen und die konfliktfähig sind, weil sie keine strukturerhaltende Funktion haben, ja, weil sie sogar die bestehende Struktur überwinden wollen. (BÜCHNER 1972, s. 171).

BÜCHNERS Interesse ist natürlich durchaus legitim, wenn auch solche Schlußfolgerungen anhand von lediglich zwei Fallstudien in Frage gestellt werden müssen. Das Thema dieser Arbeit weicht grundlegend von BÜCHNER ab, da diese Arbeit lokale Entscheidungsprozesse untersucht. Wo BÜCHNER die Gemeinsamkeiten in seinen Fällen suchte (da sie beide den selben landespolitischen Autoritäten unterstehen), sucht diese Arbeit auch die Unterschiede zwischen den Fällen selbst (obwohl sie alle den selben landespolitischen Autoritäten unterstehen).

Über BÜCHNERS Untersuchung hinaus ergab die Suche nach empirischen Arbeiten in diesem Bereich nur einige wenige Ansätze, deren Methodik und theoretische Grundlagen viel zu wünschen übrig lassen. Im Vorwort einer Sammlung von Forschungsberichten gibt AURIN als Zielsetzung an, u. a. auf die '... lokalen und regionalen Besonderheiten der Innovationsgenese und der Innovationsbedingungen von Schulversuchen' einzugehen (AURIN 1972, s. 19). Interessant ist vor allem folgender Erkenntnisgewinn dieser Arbeiten:

> Die Darstellung der Innovationsgenese der einzelnen Schulversuche zeigt trotz aller

> ihrer Verschiedenartigkeit, daß der Innovationsbeginn und die regionalen und örtlichen Bedingungen seiner Entstehung und Planung für die konkrete Ausrichtung und den Verlauf der Schulentwicklung meist entscheidender sind als die übergreifenden allgemeinen bildungspolitischen und pädagogischen Zielsetzungen, die die allgemeine Richtung angeben und eher den breiten Rahmen der Gesamtentwicklung abgrenzen. (AURIN 1972, s. 3o).

Die Berichte, die zu diesem Erkenntnis führen sollten, sind aber enttäuschend. In einem Aufsatz, der die Einführung einer integrierten Gesamtschule beschreibt, wird zwar auf einige regionale Faktoren eingegangen, z. B. Bevölkerungswachstum, Dichte und Erwerbsstruktur. Die Darstellung der Zusammenhänge bleibt aber zum großen Teil deskriptiv. Die Erwerbsstruktur der gesamten Stadt, des Stadtteils, in dem sich die Gesamtschule befindet, und der Elternschaft der Gesamtschule werden z. B. verglichen, ohne daß der Vergleich in einer systematischen Analyse des Entwicklungsprozesses angewandt wird. Nicht zuletzt leidet diese Untersuchung darunter, daß eine einzige Fallstudie die notwendige Vergleichsmöglichkeit ausschließt.

Ähnliche Schwierigkeiten hat ein Aufsatz von MEIER über die integrierte Gesamtschule in ländlichem Raum (MAIER 1974). Hier wird auf einige Beziehungen zwischen Schule und Umwelt eingegangen: z. B. auf die Schule als Teil der Infrastruktur einer Gemeinde, die Impulse für die kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung einer Region geben kann; oder auf die soziale Benachteiligung von Landkindern, in bezug auf ihre schulische Leistungsfähigkeit.

Ansatzmäßig wird die Beziehung zwischen der Struktur ländlicher Gemeinden und Meinungsbildungsprozessen diskutiert, empirisch wird dem aber nicht nachgegangen.

Diese zwei Studien deuten auf die größten Mängel dieses Forschungsbereichs: Es gibt noch keine Untersuchungen, die die Ebenen Umwelt/Schule/Individuum erfassen und über eine reine Deskription hinausgehen. Es gibt höchstens Studien - und von denen auch wenige genug - die das Ineinandergreifen zwischen Umwelt und Schule anhand einiger Faktoren zu beschreiben versuchen. Der Prozeß, durch den die Institution 'Schule' geändert wird, und der zu einem neuen 'Output' führt, wird nicht behandelt. Im Grunde genommen sind empirische, prozeß-orientierte Mehrebenenanalysen struktureller Reformen im schulischen Bereich fast völlig ausgeblieben.

1.3 Zusammenfassung und Fragestellung

In 1.1 und 1.2 werden zwei Forschungsinteressen erläutert, die zusammen das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ausmachen. Zum einen besteht das Interesse an der Policy-Analyse, insbesondere an dem Teil der Policy-Analyse, der die Bedingungen zur erfolgreichen Implementation neuer Policy-Maßnahmen zu identifizieren versucht. Zum anderen besteht das Interesse an strukturellen Reformen des Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere an dem Prozeß der Horizontalisierung des Schulsystems durch die Einführung von schulformbezogenen Gesamtschulen im Lande Hessen.

Abgeleitet von diesen Interessen sind einige Fragen zu stellen:

- Wie laufen lokale Entscheidungsprozesse über strukturelle Änderungen der Institution 'Schule' ab?

- Wie können diese Entscheidungsprozesse das Funktionieren (den Policy-Output) der innovierten Schule beeinflussen?

- Unter welchen Bedingungen findet ein Schuleinführungsprozeß statt, der zur Realisierung von Policy-Zielen - d. h. zur Kooperation zwischen Schulzweigen in kooperativen Gesamtschulen - führt?

2. Theoretische Bezugsrahmen

2.1 Das analytische System

Diese Arbeit setzt sich mit einer bestimmten Art von Wandel auseinander, nämlich mit der strukturellen Änderung der Institution 'Schule' durch Einführung der kooperativen Gesamtschule. Aus methodologischen Gründen (s. Kapitel 3.4) kann diese Arbeit nicht den Anspruch erheben, ein vollkommenes Modell schulpolitischer Änderungsprozesse zu entwickeln. Ein Beitrag zu einer solchen Modellentwicklung soll jedoch durch Ablaufsbeschreibungen solcher Prozesse und durch die Identifizierung einiger für den Ablauf und das Prozeßergebnis maßgeblichen Faktoren geleistet werden.

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, muß sich die Arbeit an einem konzeptuellen Rahmen orientieren. Dieser konzeptuelle Rahmen ist selber keine Theorie des Wandels, sondern ein bestimmtes analytisches System, nach dem festgestellte Zusammenhänge eingeordnet und systematisch dargestellt werden.

Der konzeptuelle Rahmen, der zur Analyse der Ergebnisse dieser Arbeit am geeignetesten schien, wird hauptsächlich von der funktionalistischen Gleichgewichtstheorie abgeleitet. Da aber häufig gerade dieser Theorie die Unfähigkeit, Änderungsprozesse erklären zu können, vorgeworfen wird, scheint es angebracht zu sein, einige Sätze zur spezifischen Verwendung dieser Theorie in dieser Arbeit zu sagen.

SELZNICK beschreibt den Ansatzpunkt funktionalistischer Analyse wie folgt:

> Structural-functional analysis relates contemporary and variable behavior to a presumptively stable system of needs and mechanisms. (SELZNICK 1969, s. 267).
>
> It is a postulate of the structural-functional approach that the basic need of all empirical systems is the maintenance of the integrity and continuity of the system itself. (SELZNICK 1969, s. 268).

Der Ausgangspunkt seines Modells ist Stabilität oder Gleichgewicht; Stabilität ist das Grundbedürfnis sozialer Systeme. Gefragt wird lediglich, in welcher Weise - in welchen Zusammenhängen - Komponenten des sozialen Systems zur Stabilität beitragen. Das Verständnis von Stabilität, das dieses Modell beinhaltet, erlaubt keine grundsätzlichen strukturellen Änderungen, sondern lediglich die geringfügigen Änderungen, die zum Erhalt der Stabilität notwendig sind, damit sich letztlich nichts ändert.

Aus diesem Modell werden die Kritikpunkte der Gegner des Funktionalismus abgeleitet:

> Wesentliche Elemente dieses Gesellschaftsmodells sind:
>
> 1. Jede Gesellschaft ist ein relativ beharrendes, stabiles Gefüge von Elementen.
> 2. Jede Gesellschaft ist ein wohlintegriertes Gefüge von Elementen.
> 3. Jedes Element in einer Gesellschaft leistet einen Beitrag zu ihrem Funktionieren.

> 4. Jede Gesellschaft beruht auf einem Konsensus ihrer Mitglieder.
>
> Es dürfte deutlich sein, daß eine Theorie, die auf diesem Modell basiert, sich nicht dazu eignet, Phänomene des sozialen Wandelns zu erklären oder auch nur zu beschreiben. (DAHRENDORF 1971, s 112).

Ein alternatives funktionalistisches Modell aber setzt Stabilität nicht voraus, sondern betrachtet sie als analytischen Maßstab (NAGEL 1969). Es wird angenommen, daß Komponenten jedes System, wie auch die Umwelt jedes Systems, in ständigem Wandel sind, daß diese Änderungen das Gleichgewicht des Systems stören, daß unter bestimmten Bedingungen dieses Gleichgewicht nie wiedergefunden werden kann, sondern durch ein neues Gleichgewicht aufgelöst werden muß. (CANCIAN 1973; HERNES 1977).

Dieses Modell leugnet eine intrinsische Stabilität, ist aber funktionalistisch in dem Sinne, daß es Prozesse mit den Begriffen der Funktionalität von System-Elementen für den Erhalt anderer Elemente (Outputs) eines Systems erklärt.

In Anlehnung an NAGEL faßt CANCIAN die Charakteristika dieses Modells zusammen:

> In sum, a functional system is one that satisfies the following conditions: (1) the system can be analyzed into a set of interdependent variables or parts; (2) the values of some of these variables - state coordinates - determine whether or not a certain property G will occur in the system; (3) there are certain limits on the variation of the values

> of state coordinates, such that variation within the limits will be followed by a compensating variation of other state coordinates, resulting in the maintenance of G; (4) variation beyond these limits will not be followed by a compensating variation of other state coordinates and G will disappear. (CANCIAN 1973, s. 91).

Das Konzept der Dysfunktionalität, das Teil dieses Modells ist, umfaßt auch Änderungsprozesse und bietet einen analytischen Rahmen zu ihrer Beschreibung. Dadurch hat dieses Modell den erheblichen Vorteil, nicht Wandel alleine oder Stabilität alleine erklären zu können, sondern beide gleichzeitig.

2.2 Die Dynamik des Gleichgewichts

Die Begriffe Stabilität und Gleichgewicht werden häufig benützt, ohne daß genaue Hinweise für die Anwendung dieser Begriffe angegeben werden. Es ist an sich falsch von der Stabilität eines Systems zu sprechen, da ein System aus vielen Eigenschaften besteht, von denen einige stabil und andere instabil sein können und die mehr oder weniger in Einklang mit einander zu bringen sind. Ein System ist im Hinblick auf manche Eigenschaften stabil, im Hinblick auf andere aber instabil.

Die Unterscheidung verschiedener von anderen Systemfaktoren abhängiger Eigenschaften - oder Outputs - eines Systems ist besonders für solche Systeme wichtig, die - wie Schule - eine sehr komplexe Zielstruktur haben, und bei denen deswegen erhebliche Zielkonflikte bei Änderungsprozessen zu erwarten sind

Stabilität besteht also nur im Hinblick auf bestimmte Eigenschaften. Um das Thema dieser Arbeit als Beispiel zu nehmen, gibt es Systeme, die als Gemeinden, die Schulstandorte sind, definiert werden können. Die hier diskutierte Eigenschaft oder Output dieser Gemeinden ist das schulische Differenzierungsmodell, das die Interaktion zwischen den drei traditionellen Schulformen regelt. Der Erhalt des vorhandenen Differenzierungsmodells ist von vielen anderen Gegebenheiten im System abhängig - es muß zum Beispiel eine ausreichende Geburtenrate geben - und das Differenzierungsmodell ist in Gleichgewicht mit diesen Faktoren. Unter bestimmten Bedingungen ist dieses Gleichgewicht stabil; unter anderen ist es instabil, was heißt, daß eine Störung des Gleichgewichts leicht zu einer Änderung des Outputs - hier des Differenzierungsmodells - führen kann.

Die Stabilität des Gleichgewichts eines Systems im Hinblick auf eine Eigenschaft oder einen Output des Systems hängt also davon ab, welches Ausmaß an Störung kompensiert werden kann, ohne die jeweilige Eigenschaft zu verlieren. Es fragt sich welchem Ausmaß von 'Schock' das Gleichgewicht widerstehen kann. Danach sind zwei verschiedene Prozesse zu unterscheiden. Der erste Prozeß trägt zum Erhalt eines Outputs bei, indem Änderungen anderer Wirkungsfaktoren kompensiert werden. Der zweite Prozeß führt zur Vernichtung eines Outputs und Aufstellung eines neuen Outputs und findet statt, wenn Änderungen eines Wirkungsfaktors nicht mehr kompensiert werden können (vgl. PARSONS 1973, s. 74).

Einige Beispiele aus der Schulpolitik können auch hier zur Illustration dieser zwei Prozesse herangezogen werden. Das oben definierte Differenzierungsmodell ist von sehr vielen Faktoren abhängig. Sieht das Differenzierungsmodell das in der Bundesrepublik traditionelle dreigliedrige Schulsystem vor, so ist der Erhalt dieses Modells z. B. von einer ausreichenden Anzahl von Kindern für alle drei Schulformen abhängig. Bei gleichbleibenden Übergangsquoten in die drei Schulformen gerät dieses Differenzierungsmodell in Gefahr, wenn die Geburtenrate so stark sinkt, daß z. B. das Gymnasium nicht mehr die normalerweise als minimal gesetzte Zweizügigkeit aufweisen kann. Es bestehen dann einige Möglichkeiten, das Differenzierungsmodell trotzdem zu erhalten, indem die sinkende Geburtenrate durch Änderungen anderer Faktoren kompensiert wird, z. B. durch eine Erhöhung der Übergangsquote. Sinkt aber die Geburtenrate zu stark ab, nutzt dem Erhalt des Differenzierungsmodells keine Änderung der Übergangsquote ins Gymnasium. Zu bemerken ist auch, daß Störungen eines Gleichgewichts sich nicht nur aus Änderungen objektiver Faktoren - wie Schülerzahlen - ergeben können, sondern auch durch Änderungen von Einstellungen und Wahrnehmungen. Die Herausbildung der Meinung unter der Elternschaft, daß das traditionelle dreigliedrige Differenzierungsmodell dem Ideal der Chancengleichheit nicht entspricht, kann z. B. das Gleichgewicht im Hinblick auf das Differenzierungsmodell auch gefährden.

Ob ein Gleichgewicht erhalten wird, hängt also von zwei Sachen ab. Erstens, von der Breite der möglichen Variation

bedingender Faktoren; zweitens von dem Ausmaß an Variation, die durch entsprechende Variation anderer bedingender Faktoren neutralisiert werden kann.

Um das Bild eines gleichgewichtsorientierten Ansatzes zur Systematisierung von Änderungsprozessen zu vervollständigen, bleibt nur darauf hinzuweisen, daß die Richtung der Abhängigkeit nicht einseitig sein muß. Nicht nur ist der Output von bestimmten Faktoren im System abhängig, sondern umgekehrt wirkt der Output auch auf die Ausprägungen dieser Faktoren. Diese Beziehung ist besonders auffällig , nicht bei solch rein objektiven Faktoren, wie Schülerzahl, sondern bei den subjektiven Faktoren, wie z. B. Einstellungen.

SIMONS Modell von 'satisficing behavior' ist zwar von Individual-Prozessen abgeleitet, kann aber ebenso auf die Ebene der Schulorganisation angewendet werden:

> 1. When performance falls short of the level of aspiration, search behavior (particularly search for new alternatives of action) is induced.
> 2. At the same time, the level of aspiration begins to adjust itself downward until goals reach levels that are practically attainable.
> 3. If the two mechanisms just listed operate too slowly to adapt aspirations to performance, emotional behavior - apathy or aggression, for example - will replace rational adaptive behavior. (SIMON 1976, s. 37)

In ähnlicher Weise können Aspirationsniveaus von

Schülern und Eltern - durchaus ein mitspielender Faktor im Gleichgewicht - durch das Schulsystem mitbestimmt werden.

Dieser Prozeß ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit. Interessant ist hier die Auswirkung vom Schulsystem auf das Aspirationsniveau nur insofern, als die Bedingungen zu identifizieren sind, unter denen das Aspirationsniveau nicht nach unten gedrückt werden kann, sondern zum neuen Output - d. h. zur Änderung der Institution 'Schule' beiträgt.

2.3 Phasen des Policy-Implementationsprozesses

Von relativ abstrakten theoretischen Überlegungen zu Implementationsprozessen auf die Analyse konkreter Fälle überzuleiten ist eine äußerst schwierige Aufgabe. Als Hilfe dazu scheint eine Einteilung des Prozesses in Phasen sinnvoll zu sein, denn dies erleichtert die Zuordnung der theoretisch entwickelten Faktoren innerhalb des Prozesses.

Der Versuch, Phasen von Wandelsprozessen zu identifizieren, ist schon von einigen Seiten unternommen worden. GIACQUINTA identifiziert drei solche Phasen:

- o die Initiationsphase, in der Probleme identifiziert, Lösungen gesucht, und Entscheidungen getroffen werden,
- o die Implementationsphase, in der die Realisierung der Innovation stattfindet,
- o die Inkorporationsphase, in der die neue Struktur sich stabilisiert. (GIACQUINTA 1973).

HAGE und AIKEN stellen ein etwas detaillierteres Phasenschema auf, das sich allerdings nur geringfügig von GIACQUINTAs unterscheidet:

- o die Evaluationsphase, in der die jeweils vorhandene Struktur auf aktuelle Probleme geprüft wird, Lösungen zu den identifizierten Problemen gesucht, und Entscheidungen getroffen werden,
- o die Initiationsphase, in der die Ressorcenbeschaffung und Bereitstellung von Personal stattfindet, die Implementation der Innovation also vorbereitet wird,
- o die Implementationsphase, in der die konkrete Einführung und Realisierung der Neuerung stattfindet,
- o die Routinisierungsphase, in der die Neuerung entweder abgeschafft wird oder sich stabilisiert. (HAGE/AIKEN 197o).

Beide Phasenschemas haben gemeinsam, daß sie die Implementationsphase - nachdem die Entscheidung schon gefallen ist - als die für den endgültigen Output wichtigste Phase betrachten. Eine grundsätzliche These der hier vorliegenden Arbeit ist dagegen, daß die Teile des Implementationsprozesses, die vor der konkreten Einführung der Neuerung stattfinden, wenigstens ebenso wichtig sind, und zwar aus Gründen, die aus den oben erläuterten theoretischen Überlegungen abgeleitet werden können:

- Für den endgültigen Output ist die präzise und korrekte Identifizierung der Störung bzw. die störende Veränderung der Ausprägung eines Wirkungsfaktors, (Problemdefinition) von maßgeblicher Wichtigkeit,denn die Ziele, die eine Neuerung erreichen sollen, orientieren sich an den identifizierten Problemen. Anders gesagt kann die selbe Neuerung unter unterschiedlichen Bedingungen (bei unterschiedlichen Problemdefinitionen) zur Erreichung ganz unterschiedlicher Ziele eingeführt werden.

- Die konkrete Einführung einer Neuerung findet auf der Grundlage der Voraussetzungen statt, die durch den Entscheidungsprozeß geschaffen wurden. D.h. in der Auseinandersetzung mit den möglichen Lösungen zum definierten Problem und durch den Abschluß dieser Auseinandersetzung (die Entscheidung) werden bestimmte Einstellungen, Erwartungen, Partizipationsbedingungen usw. herausgebildet, die die Implementationsphase lenken.

- Im Regelfall findet mit dem Übergang auf die Phase der konkreten Implementation auch ein Szenenwechsel statt. D. h.,daß der Implementationsprozeß bis zur formalen Entscheidung in einer breiten Arena stattfindet, die nicht nur die Schule, sondern auch ihre Umwelt einbezieht. Die konkrete Implementation ist normaler-

weise zu einem viel größeren Ausmaß ein schulinterner Prozeß. Einflüsse aus der Umwelt mögen noch weiter bestehen, werden jedoch subtiler und schwieriger zu identifizieren.

Zusammenfassend spielt u. E. die Initiationsphase (nach GIACQUINTA 1973) bzw. die Evaluationsphase (nach HAGE/AIKEN 197o) eine für den Output maßgebliche Rolle:
In dieser Phase werden Ziele gesetzt; die Grundlage für die konkrete Implementation wird bestimmt; die Forderungen der Umwelt werden artikuliert. Aus diesen Gründen wird eine weitere Differenzierung dieser Phase als notwendig gesehen:

- die Initiationsphase, in der die Störung auftritt und das Problem definiert wird. Es wird gezeigt, daß die Störungen und damit die Problemdefinitionen in den vier untersuchten Fällen unterschiedlich waren, was zu unterschiedlichen Zielsetzungen für die neu zu implementierende Schulform führte.

- die Dezisionsphase, in der Lösungsmöglichkeiten überprüft werden und die Entscheidung für eine dieser Möglichkeiten fällt. Die Analyse zeigt, daß sowohl die Art der in Betracht gezogenen Lösungen wie auch das Entscheidungsverfahren Bedingungen schaffen, die die weitere Planung und Durchführung der schulformbezogenen Gesamtschulen lenken.

Die hier vorgelegte Analyse erstreckt sich bis zur formalen Entscheidung. Darin soll nicht die implizite Annahme gesehen werden, daß der ganze Implementationsprozeß mit der Entscheidung 'gelaufen' ist, denn die Wichtigkeit der weiteren Phasen kann nicht bestritten werden. Vielmehr wird angenommen, daß die Analyse des daran anschließenden Implementationsprozesses eines anderen analytischen Rahmens bedarf, denn mit der Entscheidung ist die Störung zunächst aufgehoben und ein neues Gleichgewicht herbeigeführt. Die Ausfüllung der Entscheidung bzw. die Einordnung der neuen Schule innerhalb des möglichen Spielraums wird zwar - wie oben behauptet - von dem vorangegangenen Prozeß beeinflußt, aber auch von vielen anderen Faktoren, wie z. B. schulinternen Konflikten, zu deren Analyse u. E. ein anderer -- vielleicht konfliktorientierter - Ansatz geeignet wäre. Zu überprüfen ob dies stimmt, muß aber weiteren Forschungsarbeiten überlassen werden.

2.4 Die Ebenen des Implementationsprozesses

Bei der Analyse eines Prozesses geht es zunächst und vor allem darum, alle in einem Gleichgewicht mitspielenden Faktoren zu identifizieren. Der nächste Schritt ist dann, die Variation in der Ausprägung dieser Faktoren festzustellen, und die gegenseitige Wechselwirkung solcher Variationen zu bestimmen. Die Literaturanalysen in Abs. 1.1.2 und 1.2 weisen darauf hin, daß Analysen von Innovationsprozessen im allgemeinen, und schulischen Innovationsprozessen, im besonderen, ein gemeinsames Problem haben: sie isolieren einige wenige Interaktionsfelder und verzichten darauf, das Gesamtbild darzustellen. Dieses Problem drückt sich in zwei Weisen aus. Zum einen wird ein besonderer

Aspekt eines Entscheidungsprozesses - z. B. der politische Aspekt - zur Untersuchung ausgewählt, und andere, in gleicher Weise relevante Aspekte, - z. B. der psychologische, oder der ökonomische - außeracht gelassen. Zum anderen wird eine bestimmte Ebene isoliert und andere Ebenen werden vernachlässigt: die die Schule beeinflussenden Faktoren werden auf der einen Seite bei den betroffenen Individuen gesucht, auf der anderen Seite bei der Struktur der Umwelt. Diese zwei Probleme überschneiden sich auch. Psychologie untersucht die Aspirationen der Schüler oder der Eltern; Soziologie die Schichtenzusammensetzung der Schule; Politologie die Entscheidungsstruktur der Schulverwaltung usw.

Es bestehen auch sehr gute Gründe - methodologische, methodische und arbeitsökonomische - für diese Isolierung weniger Faktoren und Ebenen bei empirischen Untersuchungen. Beim heutigen Stand der Methodologie und der Methodik ist dieses Problem auch in den großzügigst angelegten Forschungsprojekten nicht zu überwinden. Um zur Entwicklung eines wahrhaftig realitätsbezogenen Modells von Änderungsprozessen beizutragen, muß aber eine Untersuchung bei allen relevanten Ebenen ansetzen, auch wenn eine vollendete Zusammenführung aller relevanten Faktoren weit jenseits des Möglichen bleibt.

Für die hier untersuchten Implementationsprozesse in der Institution 'Schule' bedeutet das, daß folgende Ebenen in Betracht gezogen werden müssen:

- Die lokale Umwelt der Schule

- o Die Institution 'Schule'
- o Die unmittelbar betroffenen Individuen (Lehrer, Schüler, Eltern)

Die Innovation selber findet auf der Ebene der Organisation statt. Diese Ebene reicht aber zum Verständnis des Prozesses nicht aus, denn die Organisation besteht aus Individuen, die nicht nur als Inhaber von bestimmten Rollen innerhalb der Organisation handeln, sondern auch in ihrer Gesamtheit. Darüber hinaus ist die Organisation in eine größere Struktur eingebunden, die die Rahmenbedingungen für effektives Handeln setzt - und damit die Organisation zur Anpassung zwingt. (SELZNICK 1969).

Man muß auch davon ausgehen, daß diese Ebenen nicht einen additiven Einfluß auf den untersuchten Output ausüben, sondern daß dieser Einfluß interaktiv ist. Jede Ebene steht in unmittelbarer Beziehung zum Output aber auch zu jeder anderen Ebene, und die Summe dieser Zusammenwirkungen bildet dann den Output. Die Gleichgewichtssystematik, in Abs. 2.2 beschrieben, verdeutlicht die Wichtigkeit dieser Wechselbeziehungen. Denn sie zeigt, daß nicht allein die Variation in der Ausprägung eines Faktors den Erhalt eines Gleichgewichts bestimmt, sondern die Interdependenz der Faktoren, die wiederum die kompensatorische Kapazität des Gleichtgewichts bestimmt.

Letzten Endes wird jede Änderung - jedes Handeln überhaupt - individual sein bzw. durch Individuen vermittelt. Die Wechselwirkung zwischen den Makro- und Mikroebenen ist deshalb Voraussetzung für ein Verständnis des Endergebnisses, denn

'.... not only do ... social parameters affect the choices of individuals, individual choices of action also change the parameters of choice by opening or destroying alternatives.' (HERNES 1977, s. 517).

2.5 Die Faktorenkomplexe

Nachdem die relevanten Ebenen identifiziert worden sind, bleiben noch die Faktorenbereiche zu identifizieren, die möglicherweise bei der Einführung kooperativer Gesamtschulen in Hessen den Prozeß und damit den Policy-Output mitbestimmen. Hier tun sich die größten Schwierigkeiten auf, sowohl theoretischer wie auch methodischer Natur. Sehen wir vorläufig von den methodischen Problemen ab, die in Abs. 3.3 und 3.4 diskutiert werden, können wir zumindest versuchen, Bereiche festzulegen, die es gilt in Betracht zu ziehen in dem Maße, wie es die methodischen Einschränkungen zulassen.

Der Stand des heutigen Wissens über soziale Prozesse ist aber noch so mangelhaft, daß wir gezwungen sind, praktisch im Neuland zu tasten und die Auswahl zwar begründet aber keinesfalls abgesichert zu treffen. Folgendes Zitat von NAGEL (1969) deutet auf die Schwierigkeiten, mit denen sich Studien von sozialen Prozessen auseinander setzen müssen:

> 'It is well known that in the development of a science it is often necessary to add or subtract from an initial list of state coordinates (bedingende Faktoren für die jeweilige System-Eigenschaft). For ideally

> the state coordinates must describe completely the state of a system that is causally relevant to the occurance of a given property. There are no rules for discovering the appropriate set of coordinates; and there is no assurance whatever that they are contained in a catalogue of miscellaneous items discriminated in a subject matter, no matter how exhaustive such a catalogue may seem to be and no matter how carefully the items are observed and collected.' (NAGEL 1969, s. 312).

Im Grunde genommen sehen wir die notwendige Identifizierung der relevanten Faktoren als einen Prozeß, in dem theoretische Überlegungen eine Untersuchung lenken, und darauf bauende Untersuchungen eine Reformulierung und weitere Konkretisierung der Faktoren und ihrer Zusammenhänge ermöglichen. Der Zweck dieses Kapitels ist es, die vorläufigen theoretischen Überlegungen darzustellen. Der Versuch der Systematisierung der untersuchten Fälle wird dann im Kap. 5, nach Darstellung der konkreten Abläufen,geleistet.

In den folgenden Überlegungen wird unter 'Reform' eine grundsätzliche Änderung des in dieser Arbeit thematisierten Gleichgewichts verstanden - d.h. die Änderung des Schulversorgungssystems durch Einführung eines neuen Differenzierungsmodells. Die Schulen, in denen traditionelle Schulformunterschiede abgebaut werden, haben einen hohen Reformgehalt.

Ob der Einführungsprozeß einer schulformbezogenen Gesamtschule zu einem hohen Reformgehalt (hohem Ausmaß an schulzweigübergreifender Kooperation) beiträgt, hängt von zwei

Sachen ab:

Erstens, hängt es vom ausgearbeiteten Kompromiß ab, den die schulpolitisch agierenden Gruppen schließen. Es kann aber Fälle geben, wo die Praxis vom formalen Kompromiß erheblich abweicht, denn nicht nur der Kompromiß selber, sondern auch die Weise, in der der Kompromiß erreicht wurde, kann für den Output ausschlaggebend sein. Wird zum Beispiel unter den überörtlichen schulpolitischen Instanzen und den örtlichen politischen Parteien ein Kompromiß ausgearbeitet ohne Einbeziehung der betroffenen Lehrer und Eltern, können bei der Durchführung des Kompromisses gewisse Abweichungen auftreten, denn die Durchführer sind von der Planung und Zielsetzung ausgeschlossen gewesen. Die für den Policy-Output relevanten Fragen sind dann:

- Wie ist der gefundene Kompromiß zustande gekommen?

- Was sind die Zielsetzungen des gefundenen Kompromisses?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen zu folgenden Faktorenkomplexen Information erhoben werden:

- Reformbereitschaft der betroffenen Gruppen.

- Die Umsetzung der Reformbereitschaft in Aktivitäten - Teilnahme am Entscheidungsprozeß.

- o Die von den betroffenen Gruppen angewandten Einflußstrategien.

- o Die Durchsetzungskraft der betroffenen Gruppen.

Alle vier genannten Komplexe sind wiederum von der Struktur der Arena, in der die Konsensfindung stattfindet, abhängig. Denn die Betroffenen sind nicht isoliert Agierende, sondern in eine Umwelt eingebunden, die in mehreren Weisen einen Einfluß auf sie ausübt: Sie selektiert die Betroffenen (z. B. Arbeiter oder höhere Angestellte). Sie beeinflußt den Meinungsbildungsprozeß (z. B. durch den vorhandenen Kommunikationsfluß). Sie setzt Grenzen zu Innovationsmöglichkeiten (z. B. durch die vorhandene Schülerzahl). Sie bestimmt teilweise die Durchsetzungskraft der Betroffenen (z. B. durch die Machtstruktur)!

Im folgenden werden die vier obengenannten Faktorenbereiche näher erläutert und vorläufige Überlegungen zum Zusammenhang zwischen ihnen und der Gemeindestruktur diskutiert.

2.5.1 Reformbereitschaft der betroffenen Gruppen

Folgende mögliche Betroffenengruppen lassen sich schon vor dem Anfang einer Untersuchung schulischer Prozesse identifizieren:

- o örtliche und überörtliche Schulinstanzen (HKM, Regierungspräsident, Schulträger, Schulrat)

- o lokale politische Parteien

- o Elternschaften der vorhandenen Schulen
- o Lehrerschaften und Schulleitungen der vorhandenen Schulen.

Dabei wird nicht ausgeschlossen, daß weitere Interessengruppen bei der Untersuchung identifiziert werden können.

Die Bereitschaft individueller Betroffenen, Schulreform durchzuführen, hängt von ihren grundsätzlichen politischen Einstellungen ab, aber auch von dem vorhandenen schulischen Angebot und von der Position der Betroffenen. Einige Beispiele können dies erläutern. Nehmen wir zwei tendentiell konservative Gruppen von Gymnasialeltern. Die eine Gruppe schickt ihre Kinder ins Gymnasium am Ort. Die Kinder der zweiten Gruppe müssen längere Anfahrtszeiten in Kauf nehmen, denn am Ort besteht nur ein Hauptschulangebot. Es wäre zu erwarten, daß die erste Gruppe die Einführung einer schulformbezogenen Gesamtschule ablehnen, die zweite Gruppe sie jedoch nicht ablehnen würde. Wegen des vorhandenen Schulangebots ist die Reformbereitschaft unterschiedlich.

Als zweites Beispiel können wir uns einen von der SPD dominierten Landkreis vorstellen, der im Rahmen der Horizontalisierung des Schulwesens im Kreis den Abzug eines gymnasialen Angebots aus einer Gemeinde beschließt. SPD-Politiker der betroffenen Gemeinde wären möglicherweise - trotz grundsätzlicher Übereinstimmung mit der Schulpolitik - aus infrastrukturellen Gründen gegen eine solche Maßnahme. Hier hängt die Reformbereitschaft von der Position der Betroffenen - bzw. von der Art der Betroffenheit - ab.

Die Herausbildung von Gruppen unterschiedlicher Reformbereitschaft muß in Beziehung zu den strukturellen Gegebenheiten des Umfeldes der Schule gesetzt werden. Unter den möglichen Beziehungen sind folgende augenfällig:

- Die sozio-ökonomische Struktur bestimmt inwieweit Gruppen vorhanden sind, die durch Schulreform Privilegien verlieren oder gewinnen könnten.

- Das vorhandene schulische Angebot bestimmt, ob eine Schulreform zusätzliche Privilegien für alle Einwohner bedeutet, oder zusätzliche Privilegien für einen Bevölkerungsteil, bei gleichzeitiger Abnahme der Privilegien eines zweiten Bevölkerungsteils.

- Die Kommunikationsstruktur beeinflußt die Meinungsbildungsprozesse und die Mobilisierungsprozesse im Schulumfeld.

- Die parteipolitische Struktur beeinflußt auch die Meinungsbildungsprozesse.

2.5.2 Teilnahme am Entscheidungsprozeß

Nicht nur die Reformbereitschaft muß Gegenstand einer Untersuchung von Innovationsprozessen sein, sondern auch die Bereitschaft oder die Fähigkeit aktiv zu werden, um die eigenen Ziele durchzusetzen. Mit der Frage der öffentlichen Partizipation an Entscheidungsprozessen haben sich Planer

sozialen Wandels häufig auseinandergesetzt, denn wie ETZIONI sagt:

> 'Collectivities are bases of potential power, but generally only a small fraction of these potentialities are actualized for purposes of societal action and change. The capacity of any collectivity to influence the pattern of societal change, its actual societal power, depends as much on its capacity to mobilize - that is, on the outcome of the internal struggle between mobilizers and the immobilized - as on the collectivity's potential power base.' (ETZIONI 1967, s. 185).

Es können viele Gründe für die Nicht-Teilnahme von bestimmten Gruppierungen am schulischen Entscheidungsprozeß vorliegen. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, können einige hier aufgelistet werden:

I. Die Struktur des Betroffenenkreises kann hier ausschlaggebend sein. Besteht bei den Betroffenen völlige Übereinstimmung - bzw. gleiche Reformbereitschaft -, so werden bestimmte Gruppen keine Motivation zur Meinungsäußerung bzw. Entscheidungsteilnahme finden. Der Konflikt reizt zur Teilnahme, die Übereinstimmung zur Passivität.

Gibt es Meinungsunterschiede, die ebenenspezifisch sind, so kann dies auch zur Passivität bestimmter Gruppierungen führen. So z. B. wo alle formalen Entscheidungsträger einer Meinung sind, kann dies eine Teilnahme von Eltern oder auch Lehrern nutzlos vorkommen lassen.

II. Ebenenspezifische Meinungsunterschiede hemmen Teilnahme besonders da, wo die Entscheidungsstruktur hoch zentralisiert und crystallisiert ist. Da, wo es deutliche Machtinhaber gibt, wird es besonders schwierig sein, andere Gruppierungen zur Aktivität zu bringen.

III. Die Solidarität betroffener Gruppen wird auch den Partizipationsgrad mitbestimmen. In einer hoch integrierten Gemeinde bestehen Bedingungen - wie z. B. ein guter Kommunikationsfluß, oder ein hoher Grad an Organisiertheit - die die solidarische Teilnahme der Eltern an schulpolitischen Entscheidungsprozessen begünstigt. Auch bei Lehrerschaften ist die Integration wichtig. Solidarische Aktivitäten lassen sich eher von einer integrierten, zusammenarbeitenden Lehrerschaft erwarten, als von einer Lehrerschaft, in der die Lehrer relativ isoliert ihre Stunden geben.

IV. Schließlich wird die sozio-ökonomische Struktur der Gemeinde besonders bei der Teilnahme der Eltern eine erhebliche Rolle spielen. Denn es ist zu erwarten, daß das Selbstvertrauen und die Fähigkeit, sich in einer Debatte zu behaupten, z. T. schichtenspezifisch auftreten.

2.5.3 Einflußstrategien und Durchsetzungskraft

Steht der Kreis der Teilnehmer am Entscheidungsprozeß fest, so fängt die Konsensfindung an. Unter den Teilnehmern bestehen Gruppierungen mit unterschiedlicher Durchsetzungskraft, die auch unterschiedliche Einfluß-

methoden wahrnehmen. Einflußstrategien und Durchsetzungskraft sind eng miteinander verflochten, denn eine hohe auf formale Position beruhende Durchsetzungskraft gibt die Möglichkeit, Einfluß auf den Kreis der Entscheidungsträger zu beschränken. Eine Gruppierung ohne eine Position in der formalen Entscheidungsstruktur wird eher öffentlichkeitswirksame Einflußstrategien anwenden müssen.

Versucht man, mögliche Faktoren, die Einflußstrategien und Durchsetzungskraft mitbestimmen, zu systematisieren, können folgende identifiziert werden:

I. Die formale Entscheidungsstruktur bestimmt die Macht der Entscheidungsträger. Dies wiederum bestimmt die Einflußstrategien, die von Inhabern formaler Positionen eingesetzt werden. Die Aktivitäten derjenigen, die außerhalb der formalen Entscheidungsstruktur stehen, müsssen den Gegebenheiten dieser Struktur entsprechen. Haben Eltern z. B. direkten Zugang zu Entscheidungsträgern, oder müssen sie die Unterstützung der breiten Öffentlichkeit nachweisen können, um sich einen Zugang zu verschaffen?

II. Mitbestimmend sowohl für Einflußstrategien wie auch für Durchsetzungskraft wird die Struktur der Fronten für oder gegen Schulreform sein. Möglich sind folgende Formationen:

- o Die Reformbereitschaft kann ebenenspezifisch sein. D. h., daß z. B. überörtliche schulische Instanzen eine Meinung, sämtliche

örtliche Betroffenen, eine gegensätzliche Meinung vertreten.

- o Die Reformbereitschaft kann gruppenspezifisch sein. Dies wäre da gegeben, wo z. B. alle Lehrer solidarisch eine niedrige Reformbereitschaft aufweisen, während die Eltern eine solidarische Front für Schulreform bilden.

- o Innerhalb der Betroffenengruppen können sich Subgruppen mit unterschiedlicher Reformbereitschaft bilden. Es kann z. B. innerhalb eines Lehrerkollegiums sowohl eine 'progressive', wie auch eine 'konservative' Front geben.

III. Letztlich gibt es auch einen Faktor, der den Prozeß der Konsensfindung beeinflußt, der sehr schwierig zu beschreiben ist. Dieser Faktor wird von einigen 'political culture' genannt (ECKSTEIN 1976). Darunter wird verstanden, sowohl die Kompromißbereitschaft einer Entscheidungsarena, wie auch das Vorhandensein von 'Spielregeln' und die Bereitschaft sich an diese Regeln zu halten. Es wird z. B. vermutet, daß in älteren traditionelleren Gemeinden solche Spielregeln, die Konflikte schlichten, eher vorhanden sind, als in neueren, schnell wachsenden und weniger integrierten Gemeinden, die mehr Konfliktfreudigkeit zeigen.

2.5.4 Die Gemeindestruktur

Das vorangegangene verdeutlicht die Tatsache, daß die

jeweilige Struktur der Arena, in der der Entscheidungsprozeß stattfindet, in mehreren Weisen auf die Reformbereitschaft, die Teilnahme am Prozeß und den Prozeß der Konsenfindung wirkt. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Entscheidungsprozeß und Gemeindestruktur ist aber aus mehreren Gründen äußerst problematisch:

Der Prozeß selber kann direkt beobachtet werden. Wer am Prozeß teilnimmt, was er macht, ob er sich durchsetzt - diese Informationen können alle direkt erhoben werden. Inwieweit die strukturellen Bedingungen der Gemeinde diese Faktoren mitbestimmen, kann dagegen nicht direkt erhoben werden. Es können höchstens anhand statistischer Untersuchungen einer größeren Stichprobe bestimmte Korrelationen nachgewiesen werden. Darüber hinaus können manche Eigenschaften der Gemeinde, die den Prozeß vermutlich beeinflussen können, nur sehr indirekt gemessen werden. Das Problem der Indikatoren für globale Gemeinde-Faktoren ist schon im Kap. 1 angesprochen worden.

Trotz dieser Schwierigkeiten konnten die Gegebenheiten des Schulumfelds in dieser Untersuchung nicht außeracht gelassen werden. Es wurde deshalb ein Verfahren gewählt, das der Notwendigkeit explorativer Untersuchungen Rechnung trägt. Da dies keine quantitative Untersuchung ist, war es nicht notwendig, rigide Operationalisierungen relevanter Gemeindeeigenschaften von vornherein zu bestimmen. Stattdessen wurden folgende Merkmale der Gemeinde als Untersuchungsgegenstände begründet ausgewählt:

I. Die geographische Lage der Gemeinde sollte Information über die Isoliertheit der Gemeinde und damit auch möglicherweise über solche Faktoren, wie Schulkonkurrenz mit anderen Orten, Relevanz des schulischen Angebots für die Infrastruktur, Kommunikationen mit anderen Orten, und Interdependenz und Integration innerhalb der Gemeinde, Information liefern.

II. Die demographische Struktur sollte hauptsächlich über Schülerzahlen und potentielle Störungen des Gleichgewichts des Schulversorgungssystems durch steigende oder sinkende Schülerzahlen Aufschluß geben. Darüber hinaus hängt die demographische Struktur wohl mit dem Alter und damit mit der Tradition und Integration einer Gemeinde zusammen.

III. Die Wirtschaftsstruktur gibt Aufschluß über die Homogenität oder Heterogenität in einer Gemeinde, und damit über das Konfliktpotential, daß durch unterschiedliche Privilegien besteht. Ferner beeinflußt das Ausmaß der Zentralisierung der Wirtschaftsstruktur vermutlich den Kommunikationsfluß und die Integration innerhalb einer Gemeinde.

IV. Die Sozialstruktur wurde erhoben, hauptsächlich um ihre Beziehung zur Reformbereitschaft zu untersuchen. Es wurde auch vermutet, daß die Sozialstruktur auf die Zentralisierung der Macht innerhalb der Entscheidungsstruktur auswirkt, und damit auch auf die Teilnahme und Einflußstrategien verschiedener Betroffenengruppen.

V. Letztlich wurde die parteipolitische Struktur erhoben, um die Reformbereitschaft näher erläutern zu können, und um der Frage einer Korrelation zwischen parteipolitischer Struktur und 'politischer Kultur' (s. Abs. 2.5.3) nachzugehen.

3. Forschungsstrategie

Diese Arbeit war in ein Projekt eingebunden, dessen Forschungsfeld schulformbezogene Gesamtschulen in Hessen darstellte. Das Projekt hatte die Auflage, den Auftraggebern (Hessischer Kultusminister und Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) in ihrer Förderung schulformübergreifender Kooperation Hilfe zu leisten. Dementsprechend war die zentrale Fragestellung des Projekts, die Bedingungen zu identifizieren, die einen Kooperations- bzw. Integrationsprozeß fördern oder hemmen.

Die Durchführung des Projekts wurde durch zwei Annahmen geprägt:

- Zum einen wurde angenommen, daß der Kooperationsprozeß nicht erst nach erfolgter Schulgründung ansetzt, sondern daß auch der gesamte Diskussions- und Entscheidungsprozeß vor der Schulgründung das Ausmaß der schulformübergreifender Kooperation zum großen Teil mitbestimmen kann.

- Zum anderen wurde angenommen, daß die kooperationsbestimmenden Faktoren nicht nur innerhalb der Schule zu suchen sind, sondern auch im politisch-sozialen Umfeld. (vgl. Abs. 2.5)

Ergebnis dieser Überlegungen war ein sehr breit angelegtes Projekt, das alle relevanten Ebenen in die Betrachtung einbezog: d. h. die Individualmerkmale der Mitgleider der Schule, Struktureigenschaften der Schule selbst und Struktureigenschaften des Umfeldes der Schule wurden zum Forschungsgegenstand. Darüber hinaus durfte das Projekt nicht nur die

gegenwärtige Situation der untersuchten Schulen in Betracht ziehen, sondern mußte eine historische prozeß-orientierte Untersuchung durchführen.

Das Projekt teilte sich in zwei Erhebungsphasen:

- eine im April 1975 durchgeführte Gesamterhebung als Querschnittsuntersuchung, die 49 der damals bestehenden 53 schulformbezogenen Gesamtschulen des Landes Hessen erfaßte. Ziel dieser Gesamterhebung (Übersichtsstudie) war es, den Stand der Kooperation in allen schulformbezogenen Gesamtschulen zu ermitteln und erste Hinweise für mögliche Zusammenhänge zwischen Kooperationspraxis und strukturellen Merkmalen der Schule zu erhalten.

- Die Ergebnisse der Übersichtsstudie ermöglichten eine systematische Auswahl von vier Schulen, die dann Gegenstand der 1976 durchgeführten Fallstudien wurden. Ergebnis der Fallstudien sollte die Mehrebene-Analyse des komplexen Zusammenhangs schulischer Innovationsprozesse sein.

Die hier vorgelegte Arbeit bezieht sich auf die Fallstudien, und zwar auf den Teil, der sich mit dem vor Gründung der Schulen abgelaufenen Entscheidungsprozeß befaßt. Da aber die vier Fälle auf der Grundlage der Ergebnisse der Übersichtsstudie ausgewählt wurden, muß noch kurz auf deren Zielsetzung

und Ergebnisse eingegangen werden.

3.1 Die Übersichtsstudie

Während der Übersichtsstudie wurden standardisierte Interviews mit Lehrern und Mitgliedern der Schulleitung an 49 der damals 53 bestehenden schulformbezogenen Gesamtschulen Hessens durchgeführt. Der dabei verwendete Fragebogen befaßte sich mit den ganz konkreten Merkmalen der Schulpraxis, die auf das Ausmaß der schulformübergreifenden Kooperation schließen lassen. Darüber hinaus wurden einige wenige strukturelle Merkmale der Schule (z. B. Betriebsgröße, Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe)erhoben, die möglicherweise in Beziehung zur Kooperationspraxis stehen könnten, Ergebnis der Übersichtsstudie sollte sein:

- einen Gesamtüberblick über die Kooperationspraxis in den schulformbezogenen Gesamtschulen zu geben, mit
- der Feststellung der Bandbreite der Kooperationspraxis in schulformbezogenen Gesamtschulen, und
- dem Hinweis auf Beziehungen zwischen Struktur-Merkmalen der Schule und ihrer Kooperationspraxis.

Anhand dieser Ergebnisse war es dann möglich, einige für die Fallstudien interessante Faktorenbereiche zu identifizieren und zu präzisieren, sowie Kriterien für die Auswahl der Fall-

studien festzulegen.

Die Ergebnisse der Übersichtsstudie sind bereits umfangreich dargestellt worden (vgl. TILLMANN u. a. 1976). Im folgenden ist es daher lediglich notwendig, die vorbereitende Funktion für die Einzelfallstudien zu präzisieren. Dazu erscheint es zunächst sinnvoll aufzuzeigen, in welcher Weise bei der Übersichtsstudie der Kooperationsstand - und damit der Reformgehalt der Institution - gemessen wurde: Die Indikatoren für die Merkmalsdimension 'Kooperation' wurden eingeschränkt auf solche Maßnahmen, Einrichtungen und Aktivitäten, deren Vorhandensein/Nicht-Vorhandensein im Rahmen eines Gruppeninterviews eindeutig konstatieren ließe.

Die Merkmalsdimension 'Kooperation' wurde in drei Teildimensionen gegliedert und dementsprechend operationalisiert:

I. Als räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation werden die baulichen Voraussetzungen und die Nutzungsfestlegungen bezeichnet, die gemeinsam die Häufigkeit der unmittelbaren Kontakte zwischen den Mitgliedern verschiedener Schulzweige bestimmen. Als Indikatoren wurden erhoben:

- Belegung des Gebäudes nach Schulzweigen oder Jahrgängen
- gemeinsame oder getrennte Nutzung von Fachräumen
- zentale oder dezentrale Ansiedlungen der Schulzweigleiter
- getrennte oder gemeinsame Lehrerzimmer.

II. Als curricular-didaktische Kooperation werden die Maßnahmen bezeichnet, die als Angleichung und Vereinheitlichung im Unterricht unmittelbar wirksam werden. Sie beziehen sich direkt auf Inhalte, Methoden, Medien des Unterrichts und auf den entsprechenden Prozeß der Unterrichtsvorbereitung.
Als Indikatoren wurden erhoben:

- Angleichung von Stundentafeln
- Angleichung von Lehrplänen
- Angleichung von Lehrwerken
- Vorhandensein schulzweigübergreifender Unterrichtsplanung
- Vorhandensein schulzweigübergreifender Leistungsmessung.

III. Mit personeller Kooperation werden die Maßnahmen bezeichnet, die zu einem solchen Einsatz von Lehrern und zu einer Unterrichtung von Schülern in verschiedenen Schulzweigen führen, daß die Zweiggrenzen durch personelle Mobilität aufgelockert werden. Als Indikatoren wurden erhoben:

- schulzweigübergreifender Einsatz von Fach- und Klassenlehrern
- 'partielle Durchlässigkeit' für Schüler
- schulzweigübergreifende Lerngruppen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben vor allem deutlich gemacht, daß die weitaus meisten Schulen noch weit von den Formen zweigübergreifender Kooperation entfernt waren, die die Gesetzes- und Erlaßlage in Hessen auch damals bereits zuließ.

Zugleich wiesen diese Daten aber auch darauf hin, daß einige Schulen bereits einen relativ hohen Kooperationsstandard erreicht hatten.

Die Frage nach den Ursachen solcher schulindividuellen Unterschiede konnte im Rahmen der Übersichtsstudie nur sehr vorläufig bearbeitet werden: Es wurde untersucht, ob statistische Beziehungen zwischen dem Maß der Kooperation und ausgesuchten Merkmalen des institutionellen Kontextes wie

- Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe
- Ausbaustand (ob alle Jahrgänge aller Schulzweige vorhanden sind)
- Betriebsgröße
- Art der Vorgänger-Einrichtung (en)

bestanden. Dabei fanden sich in allen drei Kooperationsbereichen (räumlich, curricular-didaktisch, personell) die gleichen eindeutigen Beziehungen: Der offensichtlichste Zusammenhang besteht zwischen der Kooperationspraxis und dem Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe. Schulen mit gymnasialer Oberstufe weisen einen signifikant geringeren Reformgehalt auf als andere Schulen. Darüberhinaus fanden sich statistische Beziehungen sowohl zum Merkmal 'Betriebsgröße', als auch zum 'Ausbaustand': Je kleiner die Schule ist und je weniger sie ausgebaut ist, desto höher ist das Maß personeller Kooperation.

Schließlich zeigte sich, daß die Gründungssituation von erheblicher Bedeutung ist: Ein bestehendes Gymnasium bei

Gründung führt in aller Regel zu einem geringen Maß kooperativer Zusammenarbeit in der Gesamtschule.

Bei der Interpretation dieser statistischen Beziehungen darf jedoch nicht vergessen werden, daß die analysierten Merkmale des institutionellen Kontextes selbst in einer engen Beziehung untereinander stehen. Dies erklärt sich aus dem historischen Entstehungsprozeß der untersuchten Schulen.

- o Wenn eine schulformbezogene Gesamtschule über eine gymnasiale Oberstufe verfügt, so ist sie durch einen Gründungsakt entstanden, bei dem mehrere bestehende Schulen - ein traditionelles Gymnasium Kl. 5 - 13 eingeschlossen - zusammengelegt wurden. Eine solche Schule ist meist in allen Zweigen voll ausgebaut und verfügt daher über eine relativ hohe Schülerzahl in der Sekundarstufe I.

- o Verfügt eine Schule über keine gymnasiale Oberstufe, so ist sie meist aus einer oder zwei Schulen des Haupt- und Realschulbereichs entstanden. Sie hat erst mit der Gründung begonnen, einen eigenen Gymnasialzweig aufzubauen. Eine solche Schule befindet sich im Aufbau und hat auch daher relativ niedrige Schülerzahlen.

Hieraus ergibt sich, daß zwei spezifische Kombinationen von institutionellen Merkmalen häufig auftreten und daher als 'typisch' gelten können.

Strukturtyp I	Strukturtyp II
a) gymnasiale Oberstufe nicht vorhanden	a) gymnasiale Oberstufe vorhanden

b) Gymnasium bei Gründung nicht vorhanden

c) weniger als 1.000 Schüler

d) nicht alle Schulzweige vollständig ausgebaut

b) Gymnasium bei Gründung vorhanden

c) 1.000 Schüler und mehr

d) alle Schulzweige vollständig ausgebaut

Von den 49 untersuchten Schulen gehören 24 zum Strukturtyp I, 11 zum Strukturtyp II. (Bei den restlichen Schulen handelt es sich um Mischformen unterschiedlicher Art.)

Ein Zusammenhang zwischen der Gesamtheit der Merkmale des institutionellen Kontextes (= Strukturtyp) und der Kooperationspraxis läßt sich nun durch folgende Vier-Felder-Tafel herstellen.

Tabelle 3.1

Kooperationsstand	Strukturtyp		Gesamt
	I	II	
HOCH	16 Feld A	2 Feld B	18
NIEDRIG	8 Feld C	9 Feld D	17
Gesamt	24	11	35

Obwohl auf Grund der geringen Zellenbesetzung statistische Kennwerte nicht errechnet werden können, läßt sich dennoch ein eindeutiger Zusammenhang erkennen: In Schulen des Strukturtyps I ist die Kooperation deutlich höher als in den Schulen des Strukturtyps II. Ein hohes Ausmaß an Kooperation findet sich fast ausschließlich beim Typ I; demgegenüber mußten die Schulen des Typs II in 9 von 11 Fällen als niedrig kooperierend eingestuft werden. Darüber hinaus zeigt sich bei dem Strukturtyp I, daß, obwohl, eine deutliche Tendenz zu einem relativ hohen Maß an Kooperation besteht, die Schulen sich über beide Kooperationsebenen verteilen.

Hieraus läßt sich ableiten, daß diese schulischen Strukturtypen offensichtlich unterschiedliche Ausgangsbedingungen für das Erreichen hoher Kooperation implizieren:

- Der Strukturtyp I - d. h. die Erweiterung einer bestehenden Haupt- und Realschule - stellt eine günstige institutionelle Ausgangsbedingung für innerschulische Kooperation dar.

- Der Strukturtyp II - d. h. die Fusionierung mehrerer Schulen des dreigliedrigen Systems- stellt eine ungünstige institutionelle Ausgangsbedingung für innerschulische Kooperation dar.

3.2 Die Fallstudien

3.2.1 Auswahl der Fälle

Die Tabelle 3.1 - Ergebnis der Übersichtsstudie - wurde

zur Grundlage der Auswahl der Fallstudien, von denen in dieser Arbeit berichtet wird. Dabei wurde von einigen Prinzipien ausgegangen, die das Auswahlverfahren lenken müssen:

I. Die geringe Anzahl von Fallstudien schließt Vergleichsmöglichkeiten, wie sie im Survey-Ansatz gegeben sind, aus. Im Survey-Ansatz ergibt sich der zum Erkenntnisgewinn notwendige Vergleich daraus, daß die Ausprägungen relevanter Faktoren nach der Datenerhebung systematisch variiert bzw. konstant gehalten werden. Bei vier Fällen ist dieses Verfahren nicht möglich. Vielmehr müssen die Fälle so ausgewählt werden, daß sie alleine vielsagend sind und, daß eine systematische Variation schon vor der Datenerhebung - d.h. durch die Auswahl - vorhanden ist. Die Fälle müssen also nicht willkürlich, sondern nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden.

II. Erstreben wir Fälle, in denen relevante Zusammenhänge am augenfälligsten vorhanden sind, so liegt es uns nahe, Extrem-Fälle auszuwählen. Für unsere Untersuchung bedeutet dies Fälle, die auf den Extremen der Bandbreite von Kooperationspraxis stehen. Dabei wird angenommen, daß der Fall mit - relativ - hoher Kooperationspraxis eine Kumulation von optimalen Faktoren aufweisen wird; der Fall mit niedriger Kooperationspraxis dagegen eine Kumulation von ungünstigen Faktoren. D. h. sowohl von den Extremfällen alleine, wie auch von dem Vergleich positiver und negativer Extremfälle können Erkenntnisgewinne über kooperationsfördernde bzw. -hemmende Faktoren gewonnen werden.

III. Eine weitere Vergleichsdimension wird gewonnen, wenn nicht nur typische, sondern auch untypische Extremfälle ausgewählt werden. Besteht entweder anhand theoretischer Überlegungen, oder - wie in dieser Arbeit - anhand einer Übersichtsstudie eine vorläufige Identifizierung einiger günstiger und ungünstiger Bedingungen, so können vier Kategorien von Fällen aufgestellt werden, nämlich

- positive, typische Fälle
- positive, untypische Fälle
- negative, typische Fälle
- negative, untypische Fälle.

Diese Kategorisierung der Fälle entspricht der in Tabelle 3.1 dargestellten Vierfelder-Tafel, die zum Auswahlinstrument für die hier untersuchten vier Fälle wurde. Die Felder dieser Tafel sind wie folgt zu charakterisieren:

- Feld A: Erfolgreicher Verlauf unter günstigen Strukturbedingungen — POSITIV/TYPISCH
- Feld B: Erfolgreicher Verlauf unter ungünstigen Strukturbedingungen — POSITIV/UNTYPISCH
- Feld C: Nicht-erfolgreicher Verlauf unter günstigen Strukturbedingungen — NEGATIV/UNTYPISCH
- Feld D: Nicht-erfolgreicher Verlauf unter ungünstigen Strukturbedingungen — NEGATIV/TYPISCH

Pro Feld wurde jeweils eine Schule als Einzelfall untersucht. Damit wurde das Maximum an Vergleichsmöglichkeiten unter der aus arbeits-ökonomischen Gründen vorgegebenen Einschränkung auf vier Einzelfälle gegeben.

3.2.2 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde deutlich, daß vier schulformbezogene Gesamtschulen mit unterschiedlicher Kooperationspraxis bzw. unterschiedlichen Kooperationsbedingungen ausgewählt wurden.In den Einzelfallstudien galt es, die Bedingungen für die abweichenden 'Outputs' weiter zu untersuchen und anhand von Information über die Gründungsprozesse der Schulen zu erklären. Dies sollte dadurch geleistet werden, daß

- o Störungen des, vor Gründung der schulformbezogenen Gesamtschulen vorhandenen, Gleichgewichts identifiziert werden.
- o Der Ablauf des Prozesses zur Aufhebung der Störungen dargestellt wird.

Im Abs. 2.5 wurden einige Variablenbereiche identifiziert, anhand derer der Ablauf eines solchen Prozesses dargestellt werden kann, nämlich

- o Merkmale betroffener Individuen oder Gruppen, und zwar ihre
  - Reformbereitschaft
  - Teilnahme am Entscheidungsprozeß
  - Einflußstrategien
  - Durchsetzungskraft

- Merkmale der Gemeindestruktur:
  - Geographische Lage
  - Demographische Struktur
  - Wirtschaftsstruktur
  - Sozialstruktur
  - Politische Struktur

Daten der zweiten Merkmalsgruppe zur Struktur des Standortes konnten alle aus den amtlichen Statistiken gewonnen werden. Die Erhebung der Merkmale der betroffenen Individuen bzw. Gruppen stellte dagegen ein erhebliches Problem dar. Da es darum ging, einen schon abgelaufenen Prozeß zu untersuchen, war eine standardisierte Erhebung der relevanten Merkmale nicht möglich. Darüber hinaus schloß eine solche Postfaktum-Analyse das Verfahren der direkten Beobachtung aus. Stattdessen mußten folgende Informationsquellen herangezogen werden:

- Interviewprotokolle außerschulischer und innerschulischer Schlüsselpersonen
- Lokalzeitungen
- interne Akten der Verwaltung (Schule, HKM, RP, Kreis)
- sonstige Veröffentlichungen (z.B. Festschriften, Gemeindechroniken)

Zur Identifizierung von 'außerschulischen Schlüsselpersonen' wurde ein mehrstufiges Verfahren angewandt, das die aus 'Community-Power' Literatur bekanntgewordenen Reputations- und Positionsansätze kombiniert (vgl. SCHULZE/BLUMBERG 1957; HUNTER, 1953).

I. Zunächst wurde in jedem Fall die Inhaber folgender Positionen interviewt:

- Schulleiter
- örtlicher Schulrat
- Vorsitzender des Elternbeirats
- Landrat
- Bürgermeister
- Vorsitzender des Schulausschusses im Kreistag
- Schulpolitische Sprecher der Kreistagsfraktionen

II. Zur Ermittlung weiterer Schlüsselpersonen wurde der Schulleiter darum gebeten, einige Personen zu nennen, die 'sich im schulpolitischen Bereich gut auskennen'. Diese Personen wurden dann angeschrieben und gebeten, Personen zu nennen, die im schulpolitischen Bereich eine maßgebliche Rolle gespielt haben bzw. noch spielen. Diese Listen bildeten dann die Grundlage einer Auswahl weiterer Interviewpartner.

III. Die Möglichkeit, diese Liste von Interviewpartnern zu ergänzen, stand während der gesamten Dauer der Fallstudien (ca. 4 Wochen pro Schule) immer offen. Falls im Laufe der Fallstudie Informationsdefizite in bestimmten Bereichen festgestellt wurden, wurden weitere Interviewpartner ausgewählt.

Durch dieses Auswahlverfahren kamen Interviews mit einem

breiten Spektrum von schulpolitisch interessierten Personen zusammen. Insgesamt wurden in jedem Fall etwa 15 außerschulische Interviews in teilstandardisierter Form durchgeführt. Darüber hinaus wurden an jeder Schule ca. 15 Interviews mit Lehrern und Mitgliedern der Schulleitung durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen zwei und drei Stunden und wurden mit wenigen Ausnahmen auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert.

Bei der Auswertung der Daten wurden dann die Sekundärquellen (Zeitungen, Akten, sonstige Veröffentlichungen) mit herangezogen, um dann eine Art Kalender relevanter schulpolitischer Aktivitäten und Entscheidungen zu erstellen. Einigen ausgewählten Schlüsselpersonen wurde dann dieser Kalendar zugeschickt, mit der Bitte um Anmerkungen und Richtigstellungen, die bei der Erstellung der endgültigen Ablaufbeschreibung berücksichtigt wurden.

3.2.3 Aussagekraft der Analyse

Die Probleme der bisherigen Innovationsanalyse und der Schulforschung sind schon in Kapitel 1 diskutiert worden. Von dieser Kritik lassen sich einige Bedingungen für eine empirische Untersuchung struktureller schulischer Innovationen ableiten. Die Analyse muß:

- explorativ sein. Sie darf nicht einige vorher ausgewählte Faktoren isolieren, sondern muß auch die Identifizierung wichtiger Faktoren ermöglichen.

- o prozeß-orientiert sein. Das Forschungsinteresse darf nicht nur den Endpunkten eines Implementationsprozesses, sondern dem ganzen Implementationsprozeß gelten.

- o eine Mehrebene-Analyse sein. Sowohl die Betroffenen, wie auch die Institution 'Schule' und die Umwelt der Schule müssen sich in der Untersuchung wiederfinden.

- o die Bedeutung von Policy-Maßnahmen abhängig machen von den jeweiligen Bedingungen, mit denen die potentiellen Policy-Empfänger konfrontiert sind.

Mit wenigen Ausnahmen waren die Untersuchungen, von denen im Kapitel 1 berichtet wurde, quantitative Querschnittsanalysen, die diesen Bedingungen kaum Rechnung tragen konnten. Insbesondere impliziert jener Forschungsansatz eine Vorstrukturierung des Untersuchungsfeldes, die die Identifizierung weiterer Faktoren und Zusammenhänge ausschließt. Auch die Aufgabe, Hinweise auf Prozesse zu geben, kann von jenem Ansatz nur mangelhaft erfüllt werden. Bestimmte multivariate Verfahren, wie z. B. die Pfadanalyse, können zwar mit Ergebnissen von Querschnittsanalysen manche Hypothesen kausaler Beziehungen unterstützen oder widerlegen, den Nachweis der Richtung der Kausalität jedoch nicht erbringen.

Eine Längsschnitssanalyse löst zwar zu einem bestimmten Ausmaß das Problem der Kausalität und eignet sich deshalb

besser für die Untersuchung von Prozessen. Aber auch bei diesem Forschungsansatz bestehen die Probleme, die mit der Vorstrukturierung des Untersuchungsfeldes verbunden sind. Der Nachweis der zeitlichen Aufeinanderfolge korrelierter Variablen schließt die Möglichkeit einer Scheinkorrelation nicht aus, denn Scheinkorrelationen sind besonders dann eine Gefahr, wenn der Forschungsansatz die Wirkungsfaktoren bestimmt und nicht sucht. Darüber hinaus ist die Längsschnittanalyse so arbeitsaufwendig, daß sie sich in den seltensten Fällen als praktikabel erweist. Wollte man eine Längsschnittanalyse der in dieser Arbeit dargestellten Entscheidungsprozesse durchführen, müßte man mit einer reinen Erhebungsphase von etwa fünf Jahren rechnen.

Der für diese Arbeit ausgewählte Einzelfallstudienansatz ist natürlich auch nicht unproblematisch, aber er hat bestimmte Vorteile, die u. E. bei dem gegenwärtigen Stand der Forschung in diesem Bereich nicht zu übersehen sind. Vor allem besteht der Vorteil, daß der Untersuchungsgegenstand nicht in einige wenige Merkmale zersplittert wird. Stattdessen wird der Versuch gemacht, die Einheit des Untersuchungsobjekts zu erhalten (vgl. GOODE/HATT 1968). Dies kann zwar nur zu einem bestimmten Ausmaß gelingen, denn der Einstieg in die Einzelfallstudie wird durch die Perspektive des Wissenschaftlers geprägt, was eine - wenn auch im Vergleich zu völlig standardisierten Forschungsansätzen geringe - Vorstrukturierung und Isolierung von bestimmten Merkmalen impliziert. Die Möglichkeit ist aber immer gegeben, diese anfänglichen Perspektiven während der Studie zu ändern bzw. zu ergänzen.

Ein weiterer Vorteil des Einzelfallansatzes besteht darin daß der Prozeß in seiner Kontinuierlichkeit erfaßt wird. Es gibt keine von der Forschungsstrategie bestimmten Brüche in der Datenerhebung, was die Gefahr verringert, daß Nahtstellen im Prozeß verloren gehen, weil sie einfach zum falschen Zeitpunkt - d. h. nicht während der Erhebungsphase(n) - aufgetreten sind.

Die Probleme der Einzelfallstudie als Forschungsansatz sind dagegen auch erheblich und reichlich bekannt. Zum einen besteht hier die erhöhte Gefahr der Subjektivität - Färbung von Ergebnissen durch die Voreingenommenheit des Wissenschaftlers. Zum anderen sind die Ergebnisse von Einzelfallstudien viel weniger verallgemeinerungsfähig als die Ergebnisse einer standardisierten Untersuchung einer großen repräsentativen Stichprobe. Keines der beiden Probleme ist lösbar; beide Probleme lassen sich aber durch bestimmte Verfahren verringern.

Um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse der hier vorgelegten Untersuchung zu erhöhen, wurden einige 'Sicherheitsverfahren' eingebaut. Zunächst gab es für die Informationen, die nicht 'harte'Daten waren, einige Quellen, die gegeneinander abgecheckt werden konnten. Informationen aus Interviews, Akten und Zeitungen wurden auf ihre Übereinstimmung hin geprüft. Als zweite Sicherheitsmaßnahme wurden dann die ersten Ergebnisse einigen Teilnehmern am Entscheidungsprozeß zurückgespielt, damit falsche oder falsch dargestellte Tatsachen korrigiert werden konnten. Es wurde dabei versucht, die Reaktionen von Personen mit unterschiedlichen

schulpolitischen Meinungen zu erhalten.

Das Problem der Verallgemeinerungsfähigkeit ist etwas komplizierter. Eine verallgemeinerungsfähige Theorie setzt voraus, daß sie das Spezifische einzelner Fälle aufhebt. Bei repräsentativen Stichproben können diese fallspezifischen Faktoren statistisch ausgeschlossen werden; bei Einzelfallstudien besteht diese Möglichkeit nicht. Deswegen gilt es, der Auswahl der zu untersuchenden Fälle besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die in Abs. 3.2.1 beschriebene systematische Auswahl der hier dargestellten Fälle sollte sicherstellen, daß die allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Entscheidungsprozesse in den untersuchten Fällen durch so wenig 'interference' wie möglich belastet würden. Zu diesem Zwecke wurde eine Survey-Studie als Vorstudie eingesetzt. Zu diesem Zwecke wurden dann auch die extremsten Kombinationen der in der Übersichtsstudie erhobenen Faktoren für Einzelfälle ausgewählt.

Trotzdem wird hier der Anspruch auf Repräsentativität nicht erhoben. Vielmehr sollen die vier hier erläuterten Prozesse Hinweise auf Gesetzmäßigkeiten geben, deren Nachweis weiterer 'härterer' Untersuchungen bedarf.

Schließlich ist in dem Zusammenhang zu erwähnen, daß u. E. ein rigider Standpunkt, der auf eine prinzipielle Entscheidung zwischen den Einzelfall- und Survey-Ansätzen drängt, wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnen keinen Dienst leistet. Vielmehr müssen sich die zwei Ansätze ergänzen. Bisherige survey-artige Untersuchungen

haben nachgewiesen, daß es Beziehungen zwischen Policy-Outputs und den Gegebenheiten der Policy-Empfänger gibt. Versuche, diese Beziehungen konkret zu ermitteln, sind aber widersprüchlich und zwar teilweise wegen der Probleme, die dem Survey-Ansatz intrinsisch sind. Einzelfallstudien können gerade bei diesen Problemen ansetzen, nämlich dadurch, daß sie

- zur Identifizierung und Konzeptualisierung relevanter Faktoren,
- zur validen Operationalisierung dieser Faktoren, und
- zur Identifizierung der strategischen Stellen in einem Prozeß

einen Beitrag leisten.

4. Darstellung der Fälle

In diesem Kapitel werden die vier untersuchten Entscheidungsprozesse in ihrem Ablauf dargestellt. Die Darstellung lehnt sich an dem weiter vorne diskutierten gleichgewichtsorientierten Ansatz an. In allen vier Fällen wurde der Entscheidungsprozeß durch eine Störung des Gleichgewichts initiiert. Zu fragen ist dann, wie diese Störung verarbeitet wurde, bzw. welche Alternativlösungen zur Aufhebung der Störung in Betracht gezogen wurden. Im Grunde genommen bestehen in diesem Zusammenhang drei Möglichkeiten:

- Es kann versucht werden, die Störung so aufzuheben, daß die abhängige Systemeigenschaft - hier das bestehende Differenzierungsmodell - erhalten bleibt. Hier wird die Variation in der Ausprägung eines Wirkungsfaktors (Störung) durch die Variation in der Ausprägung anderer Wirkungsfaktoren (Kompensierung)ausgeglichen.

- Es können Wirkungsfaktoren bestehen, deren mögliche Variation so gering ist, daß die Störung nicht kompensiert werden kann bei Erhalt des bestehenden Differenzierungsmodells. Hier ist zu erwarten, daß ein neues Gleichgewicht - ein neues Differenzierungsmodell - zustande kommt, das sich so wenig wie möglich vom alten Differenzierungsmodell unterscheidet. D. h. die für die Wiederherstellung eines Gleichgewichts notwendige Reform findet statt.

- Die Störung des Gleichgewichts wird als Anlaß zu einer weitgehenden Reform genommen. Hier funktioniert die Störung als Katalisator - eine hohe potentielle Reformbereitschaft wird dadurch aktiviert. Durch die Störung werden also zusätzliche Wirkungsfaktoren gebildet bzw. die Wichtigkeit schon vorhandener Wirkungsfaktoren erhöht. In diesem Fall ist eine Wiederherstellung eines Gleichgewichts zu erwarten, die eine über die notwendige hinausgehende Reform beinhaltet.

Bevor die einzelnen Fälle dargestellt werden, muß kurz auf die landespolitischen Vorgaben eingegangen werden, denn diese Vorgaben sind auch Teil des Gleichgewichts. Als ein wichtiger - und für alle Fälle gleicher - Wirkungsfaktor, legen die landespolitischen Vorgaben den Spielraum der möglichen Entscheidungen fest. Es gilt dann im folgenden Abschnitt diesen Spielraum darzustellen.

4.1 Landespolitische Vorgaben

Mit dem Schulverwaltungsgesetz von 1969 legte sich die Landesregierung auf den Weg der Horizontalisierung des Schulsystems fest. Mit diesem Gesetz wurden Förderstufe, integrierte und schulformbezogene Gesamtschule verankert. Zur Förderstufe heißt es im §9 SchVG:

> 'Förderstufen sind einzurichten, wenn die persönlichen, sachlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen vorliegen'

wobei zwischen zwei Arten von Förderstufen zu unterscheiden ist:

- o Die obligatorische Förderstufe bedeutet die flächendeckende Einführung der Förderstufe in einen gesamten Schulaufsichtsbereich. Die Einführung geschieht per Rechtsansordnung und erfordert nicht die Zustimmung der Eltern oder Lehrerschaft.

- o Die freiwillige Förderstufe ist nicht flächen-

deckend, sondern kann an einzelne Hauptschulen oder Gesamtschulen eingeführt werden. Aus der Tatsache, daß eine freiwillige Förderstufe per Erlaß und nicht per Rechtsordnung erfolgt, ergeben sich andere Einführungsbedingungen. Zum einen ist die Zustimmung der betroffenen Grundschuleltern und der betroffenen Lehrerschaft erforderlich. Zum anderen müssen im selben Aufsichtsbereich konkurrierende Eingangsklassen des traditionellen Schulsystems angeboten werden, falls Eltern ihre Kinder nach der Grundschule direkt in die Realschule oder das Gymnasium schicken wollen.

Für die Jahrgänge 7 - 10 legte das SchVG die zwei Formen der Gesamtschulen fest, die beide dem Ziel der Horizontalisierung dienen sollten:

'Eine Zusammenwirkung der Schulformen ist anzustreben, um den Übergang zwischen diesen zu erleichtern.' (§1 SchVG, 1969).

Deutlich wurde es, daß die Horizontalisierung des Systems den Schulträgern zur Auflage gemacht wurde:

'Gesamtschulen sollen errichtet werden, wenn dies die örtlichen Verhältnisse zulassen.' (§4 SchVG, 1969).

Der Erlaß vom 7.1.197o bekräftigt die Horizontalisierungspläne durch die Konkretisierung der Aufgaben der Schulträger. Mit diesem Erlaß wurde den Schulträgern die Erstellung

von Schulentwicklungsplänen zur Pflicht gemacht, wobei die Richtlinien für diese Pläne, die politische Entscheidung für ein umstrukturiertes Schulwesen hervorhoben:

> '(1.2) In den Schulentwicklungsplänen muß von der Einführung der Förderstufe für alle Kinder des 5. und 6. Schuljahrganges in den nächsten Jahren ausgegangen werden.
>
> (1.5) Bei der langfristigen Zielplanung sollen die bestehenden Schulformen zu Gesamtschulen nach §8 Abs. 1 SchVG (integrierten Gesamtschulen) zusammengefaßt werden, sofern die gesetzlichen Voraussetzungen vorliegen'. (zit. nach FROMMELT/RUTZ 1972, S. 256ff).

Das Fortbestehen traditioneller Schulen wurde ferner von zwei Faktoren abhängig gemacht:

- Die Schulen sollten dreizügig sein;
- Die 'örtlichen Verhältnisse' sollten keine Gesamtschule zulassen.
  (FROMMELT/RUTZ 1972, S. 26o)

Zusammenfassend legte sich ab Ende der 6oer Jahre die Landesregierung Hessens in ihrer Schulpolitik fest. Endziel der Schulpolitik war die vollständige Horizontalisierung des Schulsystems durch Abschaffung traditioneller Schulformen und Einführung von Förderstufe und integrierter Gesamtschule. Schon bestehende traditionelle Schulformen wurden zwar - wie der oben zitierte Erlaß verdeutlicht - geduldet, die Bedingungen ihres Fortbestehens aber erschwert.

Von erheblicher Bedeutung ist die Tatsache, daß diese Rich-

tungsentscheidungen auf Landesebene zu einem Zeitpunkt getroffen wurden, zu dem

- die Schulen mit einem Schülerberg konfrontiert waren, und
- eine Zentralisierung des ländlichen Schulwesens noch im Gange war.

Sowohl Schülerberg wie auch Zentralisierungsmaßnahmen implizierten Schulneubauten bzw. Schulneugründungen in zahlreichen Kreisen des Landes. Nachdem sich das Horizontalisierungsvorhaben des Landes schon Ende der 60er Jahre abzeichnete, mußten Schulträger damit rechnen, daß Neugründungen nur dann genehmigt würden, wenn sie diesem Horizontalisierungsplan entsprachen. Darüber hinaus war zu erwarten, daß sich Baumaßnahmen, die der sich abzeichnenden Horizontalisierung nicht Rechnung trugen, in absehbarer Zeit als Fehlinvestitionen erweisen würden.

Bis etwa 1972/73 hielt sich die Landesregierung an eine zügige Horizontalisierung des Schulsystems fest. Im Blickpunkt dieses Vorhabens war ganz deutlich die integrierte Gesamtschule, die als weitergehendere Maßnahme gegenüber der schulformbezogenen Gesamtschule bevorzugt wurde. Zwischen 1969 und 1972/73 wurden in Hessen 53 integrierte Gesamtschulen gegründet, dagegen nur 3o schulformbezogene Gesamtschulen. Ab 1973 wurde aber die Gründung von neuen integrierten Gesamtschulen gebremst: 1974/75 gab es insgesamt 64 Gesamtschulen dieser Art, eine Anzahl, die bis heute gleichgeblieben ist. Die Gründe für diesen Einführungs-

stop sind wohl in Lehrerversorgungsproblemen, Finanzschwierigkeiten und zunehmender Politisierung der Schulreform zu suchen. Solche Schwierigkeiten trafen aber für schulformbezogene Gesamtschulen nicht zu. Als Regelschulen verursachten sie keinen größeren Aufwand als traditionelle Schulen. Und das Konzept der kooperativen Gesamtschule wurde - auf jeden Fall am Anfang - von allen politischen Parteien getragen.

So ergab sich ab etwa 1973 ein Umschwung von den integrierten zu den schulformbezogenen Gesamtschulen in Hessen. Dieser Umschwung wurde in der Koalitionsvereinbarung zwischen der SPD und FDP formalisiert:

> 'Die zur Zeit laufenden Schulversuche sind zu konsolidieren. Bis dahin werden keine zusätzlichen Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen zugelassen. Neue Sekundarstufen sind jedoch überall als Schulzentren zu gestalten.' (Koalitionsvereinbarung 1974, s. 13)

Während die Anzahl der integrierten Gesamtschulen zwischen 1972 und 1974 lediglich um elf neue Schulen auf insgesamt 64 stieg, und seitdem gleichgeblieben ist, wurden zu den 3o 1972 bestehenden schulformbezogenen Gesamtschulen bisher weitere 52 gegründet, um 1976/77 eine Anzahl von insgesamt 82 schulformbezogenen Gesamtschulen zu erreichen.

Mit dieser Beschreibung der landespolitischen Vorgaben wird die Variation eines für die hier dargestellten Entscheidungsprozesse wichtigen Wirkungsfaktors festgesetzt:

> Zwischen 1969 und 1972 wurde das Fortbestehen traditioneller Schulen geduldet, die Gründung integrierter Gesamtschulen forciert.

Genehmigungen für Neugründungen oder bauliche Ergänzungen traditioneller Schulen - insbesondere für neue eigenständige Gymnasien - konnten kaum erwartet werden. Die Variation reichte also von den traditionellen zu den integrierten Schulen. Der Schwerpunkt lag aber eindeutig auf integrierten Gesamtschulen. Darüber hinaus war diese Variation unter bestimmten Bedingungen noch kleiner: In allen Fällen wo ein Handeln (Neugründung oder bauliche Ergänzung) notwendig wurde, drängten die landespolitischen Vorgaben darauf, daß dieses Handeln der Gesamtschulreform Rechnung trug. Nach 1972 rutschte die schulformbezogene Gesamtschule in den Blickpunkt der Schulreform. Die Einführung integrierter Gesamtschulen wurde gebremst; die Regierung blieb aber dem Prinzip eines horizontalisierten Schulsystems treu, und lehnte weitere Neugründungen von traditionellen Schulen ab.

4.2 Fall A: Niedriger Kooperationsstand bei ungünstigen Bedingungen

4.2.1 Ergebnisse der Übersichtstudie für Fall A

Die schulformbezogene Gesamtschule A wurde am 1.8.1972 errichtet, als die erste Klasse der 197o eingerichteten freiwilligen Förderstufe in den 7. Jahrgang kam. Vorgängereinrichtungen der Gesamtschule waren:

- o ein traditionelles Gymansium mit Oberstufe
- o eine Haupt- und Realschule

Aus den folgenden Tabellen können die Schülerzahlen an Gesamtschule A zum Zeitpunkt der Fallstudie (Mai/Juni 1976) entnommen werden:

Tabelle 4.2.1: Schülerzahlen der Gesamtschule A nach Schulzweig und Jahrgang

Jahrgang	Zweig	Zahl der Klassen	Zahl der Schüler
5	Förderstufe	5	165
6	Förderstufe	6	174
7	HS-Zweig	3	83
	RS-Zweig	2	5o
	Gy-Zweig	1	35
8	HS-Zweig	2	59
	RS-Zweig	2	6o
	Gy-Zweig	2	37
9	HS-Zweig	1	33
	RS-Zweig	2	48
	Gy-Zweig	1	3o
1o	RS-Zweig	2	38
	Gy-Zweig	1	31
11	Gy-Zweig	-	57
12	Gy-Zweig	-	45
13	Gy-Zweig	-	67
Gesamt		30	1.012

An der Gesamtschule unterrichteten insgesamt 49 Lehrer, die sich auf die Lehrämter wie folgt verteilten:

- o 22 Gymnasiallehrer
- o 12 Hauptschullehrer
- o 12 Realschullehrer
- o 3 Fachlehrer

Die vier Merkmale des Strukturtyps II (s. Abs. 3.1) waren also bei Gesamtschule A vorhanden:

- o eine gymnasiale Oberstufe war vorhanden
- o ein Gymnasium war bei der Gründung vorhanden
- o eine Betriebsgröße von mindestens 1000
- o Alle Schulzweige waren vollständig ausgebaut

Folgende Ergebnisse der Übersichtsstudie entsprechen diesen für die Kooperationspraxis 'ungünstigen' Bedingungen.

4.2.1.1 Räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

I. Belegung der Klassenräume: Zwischen 1954 und 1969 wurde in Gemeinde A in vier Bauabschnitten ein 'Schulzentrum errichtet: Auf demselben Gelände wurden für beide in Gemeinde A bestehende Schulen Neubauten errichtet. Seit Gründung der Gesamtschule A hat sich die Belegung dieser Gebäude kaum geändert. Zum Zeitpunkt der Übersichtsstudie wurden Haupt- und Realschulzweige in zwei parallelen

Gebäuden untergebracht, die durch einen Verwaltungstrakt verbunden sind. In zwei vom Haupt- und Realschulbereich ca. 5o Meter entfernten Gebäuden wurde der gesamte Gymnasialzweig untergebracht. Ein weiteres Gebäude wurde mit der Förderstufe belegt. Damit erfolgte die Belegung der Klassenräume nach dem Schulzweigprinzip.

II. Belegung der Fachräume: Eine gemeinsame Nutzung von Fachräumen beschränkte sich auf Aula, Turnhallen und Sportanlagen. Haupt- und Realschulzweige einerseits und Gymnasialzweig andererseits hatten eigene Fachräume und Schülerbücherei.

III. Ansiedlungen der Schulzweigleiter: Zum Zeitpunkt der Übersichtsstudie hatten die Leiter der Haupt- und Realschulzweige und der pädagogische Leiter keine Büros. Alle drei nahmen ihre Leitungsfunktionen im Lehrerzimmer des Haupt- und Realschultrakts wahr. Der stellvertretende Schulleiter besaß im selben Trakt ein eigenes Büro. Das Büro des Schulleitere befand sich dagegen im Gymnasialtrakt. Da diese Stelle nicht besetzt war, benutzte der Leiter des Gymnasialzweiges das Büro. Schließlich hatte im Gebäude der Förderstufe deren Leiter sein Büro.

IV. Nutzung der Lehrerzimmer: Gesamtschule A besitzt insgesamt drei Lehrerzimmer - in jedem Schultrakt eins - die entsprechend der Belegung der Gebäude schulzweigspezifisch benutzt wurden.

Insgesamt stellte die Übersichtsstudie eine deutliche räumliche Trennung der Schulzweige in Gesamtschule A

fest. Von allen 49 untersuchten Schulen nahm in der räumlichen Dimension die Gesamtschule A den letzten Rangplatz ein; dementsprechend wurde die Praxis in dieser Dimension als 'niedrige Kooperation' bezeichnet.

4.2.1.2 Curricular-didaktische Kooperation

I. Angleichung der Stundentafel: Die drei Schulzweige der Gesamtschule A wurden nach unterschiedlichen Stundentafeln unterrichtet. Die Schule hatte auch keinen Antrag auf Angleichung der Stundentafel gestellt.

II. Angleichung der Lehrpläne: Es bestanden für jeden Schulzweig eigene Lehrpläne. Schulzweigübergreifende curriculare Entwürfe gab es nicht.

III. Angleichung von Lehrwerken: In lediglich einem Fach, Sozialkunde, wurden die Bücher der drei Schulzweige abgestimmt. Ansonsten arbeiteten die Schulzweige mit eigenen unterschiedlichen Lehrbüchern.

IV. Unterrichtsplanung: Es bestanden keine Ansätze zu schulzweigübergreifender Unterrichtsplanung.

Nach dem Gesamtindex für curricular-didaktische Kooperation erhielt Gesamtschule A den 45. Rangplatz (von 49).
Die vier Schulen mit Rangplätze 46 - 49 waren alle - wie Gesamtschule A - Gesamtschulen des Strukturtyps II.
Die curricular-didaktische Praxis der Gesamtschule A wurde als 'niedrige Kooperation'bezeichnet.

4.2.1.3 Personelle Kooperation

I. Einsatz von Fach- und Klassenlehrern: Mit einigen Ausnahmen erfolgte der Einsatz von Fach- und Klassenlehrern schulzweigspezifisch. Im Gymnasialzweig wurden Haupt- und Realschullehrer gelegentlich eingesetzt (für weniger als 1o% des Unterrichts); Gymnasiallehrer unterrichteten im Haupt- und Realschulbereich lediglich im Fach Sport.

II. Partielle Durchlässigkeit für Schüler: Es wurde kein zeitgleicher Unterricht angeboten; dementsprechend waren keine Schüler 'partielle Übergänger'.

III. Schulzweigübergreifende Lerngruppen: Es bestanden in Gesamtschule A lediglich einige wenige schulzweigübergreifende Angebote im Wahlbereich (z. B. Sport).

Wie bei den anderen Kooperations- Dimensionen wurde die Praxis im personellen Bereich der Gesamtschule A als 'niedrige Kooperation' eingestuft. Von den 49 untersuchten Schulen befand sich Gesamtschule A in dieser Dimension auf dem Rangplatz 43. Von den 15 Schulen der Strukturstufe II erhielt sie Rangplatz 12.

4.2.2 Lokale Ausgangsbedingungen

4.2.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

Die Gemeinde A ist ein Kurort in der ländlichen Umgebung

Nordhessens. Die Gemeinde liegt auf halbem Weg zwischen der eigenen Kreisstadt und der Kreisstadt des Nachbarkreises [1] - etwa 15 km von beiden Städten entfernt. Während die Verkehrsverbindung zum nächsten hessischen Oberzentrum relativ schlecht ist, bestehen gute Verbindungen über Bundesstraßen zu den beiden vorgenannten Städten und einem Oberzentrum in einem benachbarten Bundesland. Im Bereich des öffentlichen Nahverkehrs ist Gemeinde A ebenfalls recht gut versorgt: Omnibus und Eisenbahn verbinden Gemeinde A mit den Nachbarorten. Der Bahnhof wird auch von Fernzügen angefahren.

Durch die Grenze zur DDR, die am Stadtgebiet von Gemeinde A in einer Länge von ca. 17 km verläuft (LZ v. 14.2.1973) ist der Ort von seinem ehemaligen thüringischen Einzugsgebiet abgeschnitten. Dies bedeutet auch, daß das schulische Einzugsgebiet - im Gegensatz zur Vorkriegs-Situation - zu dieser Seite eindeutig begrenzt ist.

Tabelle 4.2.2 zeigt, daß es zwischen 1961 und 1970 sowohl in der Gemeinde wie auch im gesamten Kreis so gut wie kein Bevölkerungswachstum gab: Die Steigerungsraten von 0,5% lagen erheblich unter der durchschnittlichen hessischen Wachstumsrate von 11,7%.

---

1) 1973 fand in diesem Bereich eine Kreisreform statt, durch die die beiden benachbarten Kreise zu einem Neukreis zusammengefaßt wurden. Da der hier zu beschreibende Implementationsverlauf jedoch bereits vor der Kreisreform abgeschlossen war, kommt der Entwicklung im Altkreis die zentrale Bedeutung zu. Daher ist im folgenden mit 'Kreis' stets der Altkreis, mit Kreisstadt stets diejenige des Altkreises gemeint. Die nachfolgenden statistischen Daten beziehen sich hingegen -je nach Quellenlage- entweder auf den Altkreis oder auf den Neukreis. Dies wird jeweils deutlich gekennzeichnet.

Tabelle 4.2.2 Bevölkerungsentwicklung 1961 - 197o

Jahr	Gemeinde A	Landkreis [1]	Land Hessen
1961	8.532	5o.o83	4.814.447
197o	8.573	5o.313	5.381.7o5
Differenz	41 (o,5%)	23o (o,5%)	567.258 (11,7%)

Quelle: Statistisches Landesamt 197o-5
Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen 1972

Wird die Bevölkerungsentwicklung nach Altersstufen aufgeschlüsselt, so zeigt sich auch hier eine bemerkenswerte Stabilität:

Tabelle 4.2.3 Altersstruktur Gemeinde A (1961/197o)

Alter	1961	% Bev.	197o	% Bev.	Differenz	% Differe
unter 6	716	8	715	8	- 1	-
6 - 14	1145	13	115o	13	5	-
15- 2o	688	8	691	8	3	-
21- 44	2484	29	2359	28	- 125	- 5
45- 64	2326	27	2271	27	- 55	- 2
über 64	1173	14	1387	16	214	18
Sa.:	8532	99	8573	1oo	41	1

Quelle: Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen 1972
Statistisches Landesamt 197o-5

---

1) Bezogen auf das Gebiet des Altkreises

Bei den Gruppen im Vorschul- und im Schulalter gab es somit in Gemeinde A von 1961 bis 197o keine nennenswerten quantitativen Veränderungen. Tabelle 4.2.4 läßt erkennen, daß diese Stabilität auch im Kreis vorzufinden war:

Tabelle 4.2.4 Altersstruktur Landkreis (1961/197o)

Alter	1961	%Bev.	197o	%Bev.	Differenz	%Differenz
unter 6	4563	9	4629	9	66	1
6- 14	683o	14	7oo8	14	178	3
15- 2o	42o6	8	4319	9	113	3
21- 44	15262	31	14986	3o	- 276	- 2
45- 64	13378	27	12oo9	24	-1369	-1o
über 64	5844	12	7362	15	1518	26
Sa.:	5oo83	1o1	5o313	1o1	23o	1

Quelle: Statistisches Landesamt 197o-5
Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen 1972

Auf Kreisebene gab es nur einen geringen Anstieg der Zahl der Kinder im Schul- oder Vorschulalter. Die Daten lassen erkennen, daß sich in den 60 er Jahren in Gemeinde A keine Änderung des Schülerplatzbedarfs ergab, und daß auch bis Mitte der 7Oiger Jahre mit einer Änderung nicht gerechnet zu werden brauchte.

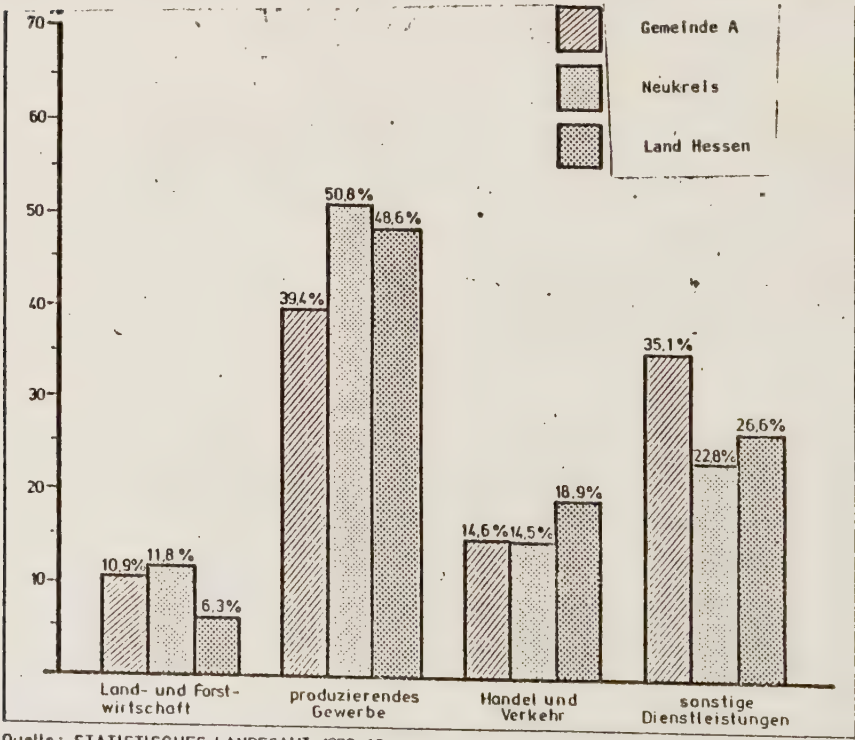
4.2.2.2 Wirtschaftsstruktur

Die Gemeinde A als Kurort im ländlichen Bereich weist eine wirtschaftliche Spezialisierung in zweifacher Hinsicht auf: Zum einen ist die Land- und Forstwirtschaft mit 1o,9% der Erwerbstätigen relativ stark vertreten (Landesdurchschnitt

6,3%). Zum anderen ist ein sehr großer Teil der Erwerbstätigen (35,1%) im Bereich 'sonstige Dienstleistungen' tätig: Die meisten von ihnen sind im Bereich des Kurbetriebes beschäftigt. Dieser Spezialisierung entspricht es, daß der Anteil der Erwerbstätigen im 'produzierenden Gewerbe' mit 39,4% erheblich unter dem Landesdurchschnitt (48,6%) liegt.

Das folgende Diagramm 4.2.1 zeigt diese Daten im Zusammenhang: [1]

Diagramm 4.2.1: Anteile der Erwerbstätigen nach Wirtschaftsbereichen: Gemeinde A, Neukreis, Land Hessen 1970



Quelle: STATISTISCHES LANDESAMT 1970-10

[1] Bei diesen und den folgenden Vergleichen ist zu berücksichtigen, daß die Zahlen der Gemeinde A in den Zahlen des Kreises enthalten sind. Der tatsächliche Unterschied zwischen dem Kurort und der ländlichen Umgebung ist daher größer als die hier jeweils dargestellte Differenz zwischen Gemeinde und Kreis.

Auffällig ist, daß die Unterrepräsentation des produzierenden Gewerbes sich nur in der Gemeinde A - nicht jedoch im gesamten Kreis - findet. Damit wird deutlich, daß der Kurort sich in seiner Wirtschaftsstruktur erheblich von seinem ländlichen Umfeld unterscheidet.

Diese erhebliche Bedeutung des Kurbetriebes für Gemeinde A wird auch bei der Aufteilung der Betriebe und Beschäftigten nach Wirtschaftsbereichen deutlich. Bemerkenswert ist an Tabelle 4.2.5 die große Zahl der Beschäftigten (555) und Betriebe (2o4) des Bereichs 'Dienstleistungen soweit von Unternehmen und freien Berufen erbracht'.

Diese - in der Regel recht kleinen - Betriebe finden sich hier vor allem im medizinischen Bereich (Arztpraxen, Apotheken etc.). Die größten Arbeitgeber in Gemeinde A (687 Beschäftigte in 16 Betrieben) findet man bei den 'Gebietskörperschaften und Sozialversicherungen': Hierbei handelt es sich vor allem um Kurverwaltung, Kurheime etc. Insgesamt läßt sich somit feststellen, daß die Wirtschaftsstruktur der Gemeinde A durch den Kurbetrieb und die damit verbundenen öffentlichen wie privaten Dienstleistungen bestimmt wird.

Tabelle 4.2.5 Nichtlandwirtschaftliche Betriebe/Beschäftigte nach Wirtschaftsbereichen in Gemeinde A (197o)

Wirtschaftsbereiche	Betriebe		Beschäftigte		Beschäftigte/Betrieb
	N	%	N	%	
Energiewirtschaft und Wasserversorgung, Bergbau	4	1	23	1	5,8
Verarbeitendes Gewerbe (ohne Baugewerbe	91	17	985	3o	1o,8
Baugewerbe	37	7	268	8	7,2
Handel	145	26	451	14	3,1
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	2o	4	121	4	6,1
Kreditinstitute und Versicherungsgewerbe	13	2	49	2	3,8
Dienstleistungen soweit von Unternehmen u. freien Berufen erbracht	2o4	37	555	17	2,7
Organisationen ohne Erwerbscharakter	7	1	77	2	11,o
Gebietskörperschaften und Sozialversicherung	16	3	687	21	42,9
Sonstige	12	2	26	1	2,2
Se.:	549	1oo	3242	1oo	5,9

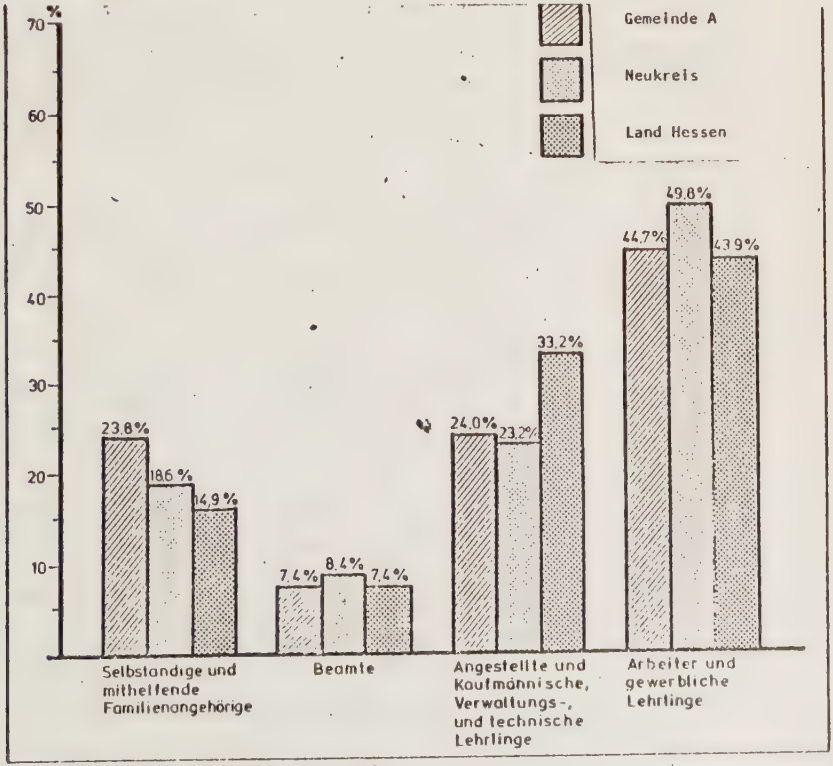
Quelle: Statistisches Landesamt 197o - 8

4.2.2.3 Sozialstruktur

Die Wirtschaftsstruktur des Kurortes spiegelt sich in der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung wider:

Diagramm 4.2.2 läßt erkennen, daß Angestellte sowohl im Neukreis als auch in Gemeinde A mit nur 23,2% bzw. 24,o% der Erwerbstätigen im Vergleich zum Land Hessen (33,2%) unterrepräsentiert sind. Dafür finden sich in Gemeinde A mehr Selbständige (23,8%) als im Landesdurchschnitt (16,3%).

iagramm 4.2.2: Erwerbstätige nach Stellung im Beruf: Gemeinde A, Neukreis, Land Hessen



Quelle: STATISTISCHES LANDESAMT 1970-10

Das Diagramm zeigt zugleich, daß sich die Berufsstruktur der Gemeinde A und die ihres ländlichen Umfeldes deutlich unterscheiden: Insbesondere fällt auf, daß der Arbeiteranteil im Kreisgebiet erheblich höher ist als der im Kurort.

Die große Anzahl qualifizierter Fachkräfte, die ein Kurbetrieb erfordert, macht sich auch im Bildungsniveau der Bevölkerung bemerkbar: Tabelle 4.2.6 zeigt auf, daß die Verteilung der Schulabschlüsse in Gemeinde A fast genau den hessischen Durchschnittswerten entspricht. Die Bildungsabschlüsse im gesamten Kreisgebiet sind demgegenüber insgesamt niedriger.

Tabelle 4.2.6: Aufgliederung nach Schulausbildung: Gemeinde A, Landkreis, Land Hessen (197o)

Abschlüsse	Gemeinde A		Landkreis		Land Hessen	
	N	%	N	%	N	%
Volksschule mit/ohne Abschluß	4922	76	29829	8o	3o14845	75
mittlere Reife	587	9	2913	8	4oo116	1o
Abitur	94	1	38o	1	79575	2
Berufsfach-/ Fachschule	66o	1o	3o36	8	339669	9
Ingenieurschule	27	1	21o	1	45867	1
Hochschule	196	3	754	2	129o62	3
Se.:	6486	1oo	37122	1oo	4oo9134	1oo

Quelle: Statistisches Landesamt 197o- 9

4.2.2.4 Politische Struktur

In der Gemeinde A läßt sich seit Beginn der 7Oer Jahre keine eindeutige partei-politische Präferenz feststellen. Wie aus Tabelle 4.2.7 zu ersehen ist, bedeutete für die SPD die Gebietsreform eine leichte Schwächung ihrer Position; ihre relative Mehrheit in der Gemeindevertretung verlor sie dadurch an die CDU, die 1974 bei der Gemeindenachwahl knapp die absolute Mehrheit der Stimmen erhielt. Diese Wahl fand jedoch erst 2 Jahre nach der Gründung der Gesamtschule statt. Bis dahin bestand in der Gemeindevertretung eine eindeutige SPD-Dominanz. Bei den Landtags- und Bundestagswahlen (1974 und 1976) war in Gemeinde A kein eindeutiges Übergewicht einer Partei festzustellen.

Tabelle 4.2.7: Wahlergebnisse Gemeinde A

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergemeinschaften
Gemeindewahl 72	49,2	4o,3	7,1	3,4
Gemeindenachwahl 74	39,8	5o,5	9,7	-
Kreistagswahl 72	52,1	41,3	6,6	-
Kreisnachwahl 74	41,7	48,8	8,3	-
Landtagswahl 74	44,7	47,3	6,7	-
Bundestagswahl 76	47,o	45,4	7,2	-

Quelle: Statistisches Landesamt 1976

Sowohl im Altkreis wie auch im Neukreis war die SPD die stärkste Partei. Die folgende Tabelle - auf das Gebiet des Neukreises bezogen - zeigt, daß sie in der Regel die absolute Mehrheit erringen konnte:

Tabelle 4.2.8: Wahlergebnisse 1972 - 1974 im Gebiet des Neukreises

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergemeinschaften
Gemeindewahl 72	55,7	22,8	3,1	18,3
Gemeindenachwahl 74	45,9	39,o	5,1	9,5
Kreistagswahl 72	6o,6	32,2	6,7	-
Kreistagsnachwahl 74	48,4	42,4	8,o	-
Landtagswahl 74	5o,6	41,6	6,o	-
Bundestagswahl 74	53,4	39,4	6,5	-

Quelle: Statistisches Landesamt 1976

Für die nachfolgende Beschreibung des Reformprozesses in Gemeinde A ist es von Bedeutung, daß in den Jahren, in denen die schulpolitischen Entscheidungen für Förderstufe und Gesamtschule getroffen wurden (1968-1972), die SPD sowohl in der Gemeinde A wie im Altkreis die absolute Mehrheit besaß.

4.2.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtungen

Nach 1945 bestanden in Gemeinde A zwei allgemeinbildende Schulen in der Sekundarstufe: Eine Volksschule und ein

Gymnasium, das über eine gewisse Tradition verfügte: Es wurde 1889 von 20 Bürgern der Stadt als 'Höhere Privatschule' gegründet (LZ v. 17.12.1971) und später als 'Privates Realgymnasium' weitergeführt. Erst 1945 wurde es in kommunale Trägerschaft übernommen und bis Klasse 13 ausgebaut (Int. 2.12, LZ v. 17.12.1971). Die offizielle Bezeichnung 'Gymnasium der Gemeinde(A)' wurde vom Hessischen Kultusminister erst 1956 genehmigt (Stchr. 1956). Zunächst bestand in Gemeinde A kein Realschulangebot; 1951 wurden Aufbauklassen an der Volksschule - der sog. Stadtschule - eingerichtet, so daß dort seit 1953 auch der Realschulabschluß erreicht werden konnte (Int. 2.35). Da die Unterbringung sowohl des Gymnasiums als auch der Stadtschule in den fünfziger Jahren als unzureichend empfunden wurde, begann die Gemeinde 1954 mit der Errichtung eines Neubaukomplexes: Auf einem gemeinsamen Gelände wurde je ein Bau für das Gymnasium und die Stadtschule errichtet. Weitere Bauabschnitte wurden 1961, 1965 und 1969 fertiggestellt.

Dem Gymnasium in Gemeinde A kommt ein besonderer lokalpolitischer Stellenwert zu: Nur durch ein gymnasiales Angebot am Ort - so die weitverbreitete Meinung unter den Kommunalpolitikern - sei es trotz der Randlage der Gemeinde möglich, das notwendige qualifizierte Personal für den Kurbetrieb anzuziehen und zu erhalten (Int. 2.12, LZ v. 27.8.74). Das Gymnasium wird somit als wesentlicher Bestandteil der kommunalen Infrastruktur in Gemeinde A betrachtet.

Dieses Gymnasium hatte zusammen mit einem weiteren Gymnasium jedoch nicht nur die Gemeinde, sondern den gesamten Altkreis zu versorgen: Das Schüleraufkommen im Kreis reichte bis Ende

der sechziger Jahre gerade aus, um ein zweizügiges Gymnasium - und zwar das in Gemeinde A - zu betrieben. Dieses Gymnasium mußte auch die Bevölkerung der 15 km entfernten Kreisstadt mitversorgen.

Vor Einführung der Förderstufe bestand somit folgende schulische Versorgungssituation:

Die Gemeinde A verfügte über ein komplettes Schulangebot in der S I/S II: Die Haupt- und Realschule sowie das Gymnasium befanden sich auf einem gemeinsamen Schulgelände, allerdings in getrennten Gebäuden mit getrennten Zufahrtswegen. Das Gymnasium versorgte einen Teil des Kreises, verfügte aber dennoch nur über eine bescheidene Betriebsgröße: Es war zweizügig angelegt und wurde von 387 Schülern in 2o Klassen besucht (Schulstatistik).

Die Haupt- und Realschule hingegen war dreizügig ausgebaut, sie bestand aus 472 Schülern in 17 Klassen (Schulstatistik).

Sowohl im übrigen Kreisgebiet als auch in der Kreisstadt war die Schulversorgung erheblich schlechter als in Gemeinde A. Noch 197o - als die Schulträgerschaft an den Kreis ging - bestand in der Kreisstadt lediglich eine Haupt- und Realschule; und dies, obwohl von den Verkehrsbedingungen, der Zentralität und der Einwohnerzahl sich die Kreisstadt als sinnvoller Gymansial-Standort anbot.

Mit dieser ungleichen Versorgung bestand von Anbeginn an eine Instabilität im schulischen Versorgungssystem: Die Gemeinde A

war darauf angewiesen, diese Ungleichheit aufrechtzuerhalten, um die Existenz des eigenen Gymnasiums zu sichern. Damit bestand ein latenter Interessenkonflikt mit der Kreisstadt. Dieser verstärkte sich durch den Umstand, daß die Kreisstädter Realschulabsolventen, die nach Klasse 1o in die gymnasiale Oberstufe der Gemeinde A überwechselten, große Schwierigkeiten hatten, den Leistungsanschluß zu finden. Hierüber bestand seit langem Unmut in der betroffenen Elternschaft der Kreisstadt (vgl. z. B. LZ v. 23.7.1957, Int. 2.35).

4.2.2.6 Zusammenfassung

- Der Kurort A befindet sich zwar in einer geographischen Randlage, verfügt insgesamt jedoch über gute Verkehrsverbindungen zu den Nachbarorten, so daß von einer Isolation nicht gesprochen werden kann.

- Sowohl die ländliche Einbindung als auch der Kurbetrieb bestimmen die Wirtschafts- und Sozialstruktur der Gemeinde: Sowohl in der Landwirtschaft als auch im Dienstleistungsbereich liegt der Anteil der Beschäftigten erheblich über dem Landesdurchsahnitt. Besonders typisch ist der große Anteil von Selbständigen in kleinen Betrieben.

- Während im Kreisgebiet die SPD stets die Mehrheit auf sich vereinigen konnte, hat in der Gemeinde A die Wählermehrheit gewechselt: Vor der Gründung der Gesamtschule hatte die SPD die Mehrheit, ab 1974 die CDU.

- Die Bevölkerungsentwicklung sowohl in Gemeinde A wie auch im Kreis ist von bemerkenswerter Konstanz: Für die Jahre

196o bis etwa 1975 läßt sich weder ein Steigen noch ein Absinken der Schülerzahlen feststellen.

- o Die Gemeinde A war bereits vor Gründung der Gesamtschule schulisch bestens versorgt: Sie verfügte als einziger Standort im Kreis über ein komplettes Schulangebot der S I/S II. Diese Schulen befanden sich auf einem gemeinsamen Gelände.

- o Das Gymnasium der Gemeinde A wurde zweizügig betrieben - es verfügte somit über eine relativ geringe Jahrgangsbreite. Damit war es darauf angewiesen, daß es von Schülern eines großen Teils des Kreises (einschließlich Kreisstadt) besucht wurde.

4.2.3 Initiationsphase: Störungen im Schulversorgungssystem

Die vorangegangene Skizzierung hat deutlich gemacht, daß die Situation des Gymnasiums bereits seit 1945 problematisch war: Geringe Schülerzahlen, die lediglich eine Zweizügigkeit erlaubten, bei gleichzeitiger Abhängigkeit von der Kreisstadt. Trotz dieser instabilen Situation vermochte die Gemeinde A bis Mitte der 6Oer Jahre ihre Position als Bildungszentrum von überörtlicher Bedeutung zu behaupten.

In dieser Phase wuchs vor allem unter den Eltern der Realschüler der Kreisstadt die Verärgerung über das Gymnasium in Gemeinde A. Viele fürchteten (oder glaubten zu bemerken) ihre Kinder könnten auf Grund 'alter Streitigkeiten' zwischen Gemeinde A und der Kreisstadt benachteiligt werden, wenn sie in die gymnasiale Oberstufe in Gemeinde A übergehen (Int. 2.35).

Einige Eltern, die durch Meldungen über das angeblich geringe Leistungsniveau der Realschulabsolventen in der Oberstufe verunsichert waren, muteten ihren Kindern bereits im Mittelstufenalter die tägliche Fahrt nach Gemeinde A zu. Zahlreiche Eltern der Kreisstadt zogen es jedoch vor, ihre Kinder in das Gymnasium einer anderen Nachbarstadt zu schicken - nicht zuletzt deshalb - weil das Gymnasium der Gemeinde A im Ruf einer 'Paukschule' stand, wo 'viele über die Klinge springen' mußten (Int. 2.31). In Gemeinde A wurde besorgt registriert, daß das Gymnasium nicht in dem erhofften Umfang von Schülern aus der Kreisstadt frequentiert wurde (Int. 2.26, Konferenzprotokoll Stadtschule v. 19.9.1966).

Zur selben Zeit standen zwei Pläne vor der Fertigstellung, die die weitere Schulentwicklung im Kreis nachhaltig beeinflußten: Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) des Kreises erarbeitete einen Forderungskatalog für die Schulentwicklung im Kreisgebiet (Int. 2.14). Zugleich entstand beim Regierungspräsidenten der 'Planungsentwurf zur Entwicklung der zukünftigen Organisation des Schulwesens im Regierungsbezirk Kassel'. Beide Konzepte - sie wichen nicht stark voneinander ab - wurden 1967 der Öffentlichkeit vorgelegt. Die für Gemeinde A zentralen Aussagen des Entwurfs des Regierungspräsidenten wurden von Vertretern des Gymnasiums umgehend als Bedrohung der Existenz des Gymnasium interpretiert. In dem Entwurf hieß es:

'Gesamtschule bis zum 13. Schuljahr:

In Gemeinde A liegen das Gymnasium und die Haupt- und Realschule unmittelbar nebeneinander. Die Zusammenfassung zu einer Gesamtschule bietet sich an.'

Kritisch wurde vermerkt:

'An sich ist das Gymnasium des Kreises (A) in (Gemeinde A) falsch gelegen, weil es abseits der wichtigen Verkehrsverbindungen liegt und für die meisten Schüler nur mit dem Autobus zu erreichen ist.'

Daraus folgerte der Regierungspräsident:

'Es muß deshalb versucht werden, für den Bereich (des Kreises) zu einer besseren Lösung zu kommen, die auch die Abwanderung nach G. und H. entbehrlich macht. Für die Kreisstadt ist deshalb eine Gesamtschule bis zum 1o. Schuljahr einschließlich Förderstufe notwendig.'

Über die Einrichtungen von Förderstufen heißt es knapp:

'Außer in (Gemeinde A) und L in (Kreis A) möglich und erforderlich.'

(Regierungspräsident 1967)

Der GEW-Entwurf, der 1969 mit geringfügigen Änderungen Grundlage einer SPD-Vorlage zur Schulentwicklung im Kreisgebiet war, enthielt als wichtigste Aussagen:

> Bildung eines vollständigen Angebots der Sekundarstufe I in der Kreisstadt (7.82o Einwohner), (Gemeinde A) (6.823 Ew.) und zwei weiteren größeren Orten des Kreises (7.495 bzw. 4.166 Ew.).
>
> Beibehaltung der beiden Standorte der gymnasialen Oberstufen in Gemeinde A und L. (Int. 2.14, SEP 1969)

Seit Mitte der 6Oer Jahre wurde somit immer deutlicher, daß die labile Versorgungssituation im Kreis nicht länger haltbar war, weil wesentliche Gruppen nicht mehr bereit waren, die damit

verbundene Ungleichheit zugunsten Gemeinde A hinzunehmen.

- Die bisher Benachteiligten in der Kreisstadt (Lehrer- und Elternschaft) setzten sich intensiv für eine eigene gymnasiale Versorgung ein.

- Die Planung des Regierungspräsidenten, die auf Gleichversorgung im ländlichen Bereich zielte, unterstützte dieses Bestreben.

Mit diesen Forderungen drohte eine schwerwiegende Störung des in Gemeinde A vorhandenen Gleichgewichts. Die Schulkonzeption des RP um 1967 entsprach vor allem den Interessen der Kreisstadt. Hier waren alle Beteiligten - Schulleiter, Schulräte und Eltern - einer Meinung: Das Schulwesen in der Kreisstadt sollte ausgebaut und um ein gymnasiales Angebot erweitert werden. Diese Übereinstimmung verwundert nicht, ging es doch in der Kreisstadt nicht um eine strukturelle Reform des bestehenden Schulwesens, sondern um eine Ergänzung des Schulangebots, mit dem sowohl viele Elternsorgen behoben, als auch die 'Kreisstadt mit dem Schultrauma' beträchtlich aufgewertet werden sollte (Int. 2.15).

Im März 1968 beschloß das Stadtparlament der Kreisstadt - damals noch Schulträger - einstimmig die Einführung der Förderstufe zu Beginn des Schuljahres 1968/69 und die Bildung einer Gesamtschule bis Klasse 1o ab Schuljahr 197o/71 (LZ v. 22.3.1968). Dieser Beschluß stimmte mit dem ein Jahr später beschlossenen Schulentwicklungsplan des Kreises überein. Nach dem am 18. Dezember 1969 vom Kreistag - dem neuen Schulträger - ebenfalls einstimmig verabschiedeten Plan sollten

- zu Beginn des Schuljahrs 197o/71 im gesamten Kreisgebiet Förderstufen eingeführt werden;

- die Gesamtschulen mit Sekundarstufe II (Gemeinde A, Gemeinde L.) schulformbezogen, die Gesamtschulen ohne S II (Kreisstadt, Gemeinde G.) hingegen integriert organisiert werden;

- längerfristig im gesamten Kreisgebiet nur noch integrierte Gesamtschulen bestehen (Kreistagsprotokoll W. 18.12.1969).

Diese Zielsetzungen (besonders aber der Beschluß, Förderstufe und Gesamtschule in der Kreisstadt einzuführen) bedeuteten eine klare Existenzgefährdung für das Gymnasium in Gemeinde A. Nach damaligen Berechnungen von Vertretern des Gymnasiums würden Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums durch die Einführung von Förderstufe und Gesamtschule in der Kreisstadt rund 2oo Schüler (von insgesamt 426 Gymnasiasten) verlieren (LZ v. 21.12.1967). Das Gymnasium der Gemeinde A würde in den Klassen 5 - 10 auf Einzügigkeit herabsinken und damit extrem gefährdet sein. Außerdem war zu befürchten, daß ein erheblicher Teil der Kreisstädter Gymnasiasten nach Ende der Klasse 1o zu anderen gymnasialen Oberstufen abwandern würden, so daß Gemeinde A auch um seine S II bangen mußte (Int. 2.43).

Zusammenfassend: Das Gleichgewicht des Schulversorgungssystems der Gemeinde A war schon längere Zeit vor Gründung der Gesamtschule instabil, und zwar aus folgenden Gründen:

- o Die Schülerzahlen des Gymnasiums reichten lediglich zu einer knappen Zweizügigkeit aus. Um diese minimalen Schülerzahlen aufzubringen, mußte das Gymnasium Schüler aus einem breiten Kreis einziehen, einschließlich aus der Kreisstadt.

- Es bestand eine Konkurrenz zwischen Gemeinde A und der Kreisstadt, die nicht zuletzt darauf zurückzuführen war, daß Gemeinde A im schulischen Bereich 'überversorgt, die Kreisstadt dagegen 'unterversorgt' war. Diese Konkurrenz wurde durch das Verhalten des Gymnasiums den Oberstufenschülern aus der Kreisstadt gegenüber noch verschärft.

Damit bestand die für das Gymnasium A unglückliche Situation, für die notwendigen Schülerzahlen von einer Stadt abhängig zu sein, die immer wieder in dem schulischen Bereich Unabhängigkeit forderte.

Im Zuge der Schulreform sah die Kreisstadt die Möglichkeit, ihre Forderung zu realisieren. Während ein zweites eigenständiges Gymnasium in der Kreisstadt unpraktikabel gewesen wäre, wurde die Einführung einer Gesamtschule mit gymnasialem Angebot von überörtlichen Schulinstanzen begrüßt und teilweise gefordert.

Ein gymnasiales Angebot in der Kreisstadt bedeutete aber einen Schülerverlust für das Gymnasium der Gemeinde A, der das bestehende Gleichgewicht gefährden mußte. Wie die Betroffenen der Gemeinde A versuchten, diese Störung aufzuheben, wird im nächsten Abschnitt geschildert.

4.2.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

Als etwa seit 1967 die Schulplanungen des Regierungspräsidenten

des Kreises und der Gemeinde Kreisstadt für das Gymnasium der Gemeinde A immer bedrohlicher wurden, sahen sich die Vertreter des Kurortes zum Handeln gezwungen. Hier muß betont werden, daß die Handlungsmotivation der im kommunalpolitischen Feld agierenden Gruppen ausschließlich darin bestand, die Existenz des Gymnasiums am Ort zu sichern:

- Die örtliche SPD als Mehrheitspartei sprach sich dafür aus, die bisherige Organisationsform des (Gemeinde A) Schulwesens zu erhalten (Stadtchronik v. 18.7.1967).

- CDU und FDP auf Ortsebene vertraten genau die gleiche Position (Stadtchronik v. 18.7.1967, LZ 19.12.1967).

- Das Kollegium des Gymnasiums sprach sich gegen jede Änderung im örtlichen Schulwesen aus. Ihm war es besonders wichtig, das eigenständige Gymnasium in Gemeinde A zu erhalten.

- Obwohl das Kollegium der Stadtschule etwa zur Hälfte der GEW angehörte, war man auch hier an einem Fortbestand der vorhandenen Strukturen interessiert. Noch am 30.8.1969 vertrat das Kollegium einmütig die Auffassung, 'die Förderstufe erst einzuführen, wenn sie angeordnet wird'. (Konferenzprotokoll v. 3o.8.1969).

Die Betroffenen in Gemeinde A waren somit weitgehend einhellig daran interessiert, die Existenzgefährung des Gymnasiums abzuwenden, ohne dabei die vorhandenen Schulstrukturen zu verändern.

Nachfolgend wird dargestellt, welche politischen Handlungen

sich aus dieser übereinstimmenden Position ergaben.

4.2.4.1 Versuch, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems zu beheben

Es ist aufgrund der geschilderten Situation verständlich, daß sich die Verantwortlichen in Gemeinde A mit der drohenden Entwicklung nicht einfach abfinden wollten, sondern auf eine Abwendung der Gefahr hinarbeiteten:

Zunächst wurde versucht, die Schulpläne der Kreisstadt zu hintertreiben und die dortige Neuerrichtung zu verhindern. Später wurde der Versuch unternommen, durch Ausweitung des Schuleinzugsbereichs für die Sekundarstufe I in Gemeinde A den drohenden Schülerzahlen-Verlust zu kompensieren.

Beide Versuche, die Existenzgefährdung des Gymnasiums abzuwenden, verliefen mit gewissen zeitlichen Überschneidungen; noch während man verbal gegen die Kreisstadt anging, wurde - möglicherweise prophylaktisch - der Schuleinzugsbereich erweitert.

4.2.4.1.1 Versuch, die Störung zu verhindern

Bereits am 27. Januar 1967 thematisierte der Volksschullehrer und Stadtverordnete P. (CDU) die großen Sorgen des Kurorts, das gesamte Gymnasium an die Kreisstadt zu verlieren (Stchr. v. 1967). Wenige Tage darauf fand in der Kreisstadt die erste von zahlreichen Podiumsdiskussionen statt, die die Neuordnung des Schulwesens im Kreis zum Inhalt hatten. Vertreter des Kultusministers, des Regierungspräsidenten, der betroffenen Schulen, der GEW sowie der Elternschaft debattierten drei Stunden, wobei sich

als entschiedene Gegner des Plans, ein gymnasiales Angebot in Kreisstadt zu schaffen, die Vertreter des Badestädter Gymnasiums erwiesen.' (LZ vom 5.2.1967). Ohne Resonanz blieb der Vorschlag des Gemeinde A-Gymnasialleiters, in der Kreisstadt eine Dependance des Gymnasiums zu betreiben, anstatt ein selbständiges gymnasiales Angebot im Rahmen einer Gesamtschule einzurichten. (LZ vom 5.2.1967).

Auch im Stadtparlament von Gemeinde A wurde 1967 das Thema 'Erhaltung des Gymnasiums' zu einem zentralen Gesprächsgegenstand. Dabei spielten Parteizugehörigkeiten eine nebensächliche Rolle. Alle Stadtverordneten waren der Meinung, dem gymnasialen Angebot in Gemeinde A komme eine klare Priorität gegenüber der Kreisstadt zu (Stchr. von 1967). Im Dezember 1967 äußerte der Gymnasiallehrer und Stadtverordnete D. (SPD) schwerwiegende Bedenken gegen die Kreisstädter Gesamtschulpläne. Sie seien 'ohne Basis, ohne pädagogisches Konzept, ohne Planung überhaupt' (LZ vom 19.12.1967). D. wiederholte die Bereitschaft der Stadt, eine Gymnasial-Dependance in Kreisstadt einzurichten. Wenig später erklärte er vor der Presse, in Gemeinde A seien die Voraussetzungen für die Bildung einer Gesamtschule zwar besser als in Kreisstadt, aber man wolle es hier beim traditionellen Schulaufbau lassen (LZ vom 21.12. 1967). Unter den Betroffenen aus Gemeinde A war der Leiter der Haupt- und Realschule der einzige, der der Gesamtschulentwicklung im Kreis positiv gegenüberstand. Als entschiedener Verfechter der Gesamtschulkonzeption vertrat er die Meinung:

'Die heutige Schule spiegelt nicht die wirkliche Welt wider' (Konferenzprotokoll vom 9.11. 1967).

In seinem Kollegium stieß er jedoch auf verbreitete Skepsis (Konferenzprotokoll vom 9.11.1967).

Diese Skepsis teilten im Dezember 1967 offenbar auch die Mitglieder der Gemeinde A-Delegation, die beim Regierungspräsidenten vorstellig wurde und die Meinung vertrat, man 'dürfte aber nicht erwarten daß sich (Gemeinde A) auf die Entwicklung von (Kreisstadt) einstellen und ebenfalls den Weg zu einer Gesamtschule beschreiten würde' (LZ vom 19. 12.1967).

Auch bei den Eltern in Gemeinde A formierte sich Widerstand. Der Elternbeirat des Gymnasiums wandte sich mit einer Resolution gegen die Gesamtschulgründung in Kreisstadt an Landrat und Regierungspräsident (Int. 2.o5). Die Schulräte dagegen unterstützten die Gesamtschulkonzeption des Kreises (Int. 2.35, vgl. auch Int. 2.o3).

Während die Gemeinde-A-Vertreter noch protestierten, konkretisierte sich jedoch die Gesamtschulplanung des Kreises. 1967 fanden im Regierungspräsidium mehrere Treffen des Landrats, der Schulräte, Schulleiter und Kommunalpolitiker statt, um Fragen der Gesamtschulgründung zu besprechen (LZ vom 19.12.1967 und Protokoll Regierungspräsident vom 1o.2.1968). Die Bezirksregierung - in Übereinstimmung mit der Bildungspolitik der Landesregierung - forderte dabei nachdrücklich den horizontalisierten Ausbau des Schulwesens in Kreisstadt. Der Re-

gierungspräsident in Kassel orientierte sich an den Grundlagen des später reformierten Schulverwaltungsgesetzes vom 3o.5.1969.

Da sie die eindeutigen Vorteile einer Förderstufen- und Gesamtschulgründung am Ort nicht verkannten, stimmten auch die Kreisstädter Eltern der Einführung der Förderstufe zu. Als im März 1968 der damalige Schulträger die Gründung einer Förderstufe mit darauf aufzubauender Gesamtschule beschloß, war die Entscheidung gegen Gemeinde A gefallen. Der Versuch, die Konkurrenzgründung zu verhindern, war gescheitert. Die Verantwortlichen in Gemeinde A mußten nun mit anderen Methoden versuchen, die Existenz des Gymnasiums zu sichern.

4.2.4.1.2 Versuch, die Störung durch Erweiterung des Einzugsbereichs zu kompensieren.

Angesichts der eigenen Gymnasialprobleme und der Schulplanungen von Kreis und RP lag es für die Gemeinde A nahe, die Entstörung durch Fusionierung der bestehenden Schulen - also einer Gesamtschulgründung - vorzunehmen (siehe hierzu 4.2.4.2). Zu einem solchen Schritt war man in Gemeinde A 1968 jedoch noch nicht bereit; allerdings kam es zu ersten Kooperationsformen zwischen Gymnasium und Stadtschule: 'Man rückte näher aus Angst', berichtet ein Lehrer (Int. 2.35).

Während noch immer mit dem Mut der Verzweiflung die Kreisstädter Schulreform attackiert wurde, unternahm man parallel dazu einen zweiten - und letzten - Versuch, eine Umstrukturierung des Schulwesens der Gemeinde A zu verhindern: Um

die für das Fortbestehen des Gymnasiums notwendige Schülerzahl aufzubringen, bemühte sich die Stadt, den Einzugsbereich der Sekundarstufe I auszuweiten. Ein erster Hinweis auf solche Bestrebungen findet sich in der Stadtchronik kurz nach dem Kreisstädter Reformbeschluß. Am 16. Mai 1968 wurde vom CDU-Stadtverordneten P. eine Festlegung von Einzugsbereichen für die Schulen befürwortet. Dabei wies er auf die Bereitschaft der Stadt hin, weitere Schüler aus benachbarten Gemeinden aufzunehmen (Stchr. von 1968).

Am 7. August 1969 beschloß die Stadtverordnetenversammlung, Kinder aus drei weiteren Gemeinden in ihre Stadtschule aufzunehmen (Stchr. von 1968). Die Zuordnung dieser drei Gemeinden (sowie einiger Flecken und Höfe) zum Einzugsbereich von Gemeinde A wurde vier Monate später im Schulentwicklungsplan für den Kreis ausdrücklich festgehalten (Schulentwicklungsplan 1969). Der Schulentwicklungsplan ging auch davon aus, daß fünf Gemeinden aus dem Nachbarkreis ihre Kinder in die Sekundarstufe I von Gemeinde A schicken würden. Die Einzugsbereiche der vier Schulzentren des Kreises sollten damit folgende Größen aufweisen:

- Gemeinde L. (S II) 14.436 Einwohner
- Gemeinde A (S II) 11.712 "
- Kreisstadt (S I) 18.956 "
- Gemeinde G (S I) 1o.566 "

(vgl. Schulentwicklungsplan 1969)

Im Nachbarkreis bestand durchaus Bereitschaft, die ge-

nannten Gemeinden dem Schuleinzugsbereich der Stadt A zu überlassen. Im Schulentwicklungsplan des Nachbarkreises vom 11.3.197o wurde dies ausdrücklich vorgesehen. Es handelte sich dabei um drei Dörfer mit insgesamt 2.oo8 Einwohnern (vgl. Schulentwicklungsplan Nachbarkreis 197o).

Ob diese Gemeinden jedoch tatsächlich bereit waren, sich nach Gemeinde A zu orientieren, mußte sich erst noch erweisen. Daß die Gemeinde A daran interessiert war, diese Gemeinden zu gewinnen, ergibt sich bereits aus dem Schulentwicklungsplan des Kreises: Danach sollen sich 35 Schüler des Gymnasiums aus Gemeinden des Nachbarkreises rekrutieren. (SEP Kreisstadt).

Zu Beginn des Jahres 197o setzte sich daher das Werben der Gemeinde A um diese drei Gemeinden ein: In gemeinsamen Informationsveranstaltungen von Stadtschule und Gymnasium wurde versucht, Eltern aus den drei Gemeinden für ein Votum zugunsten der Badestadt zu gewinnen (vorschiedene Berichte der LZ im Jan./Febr.). Ein besonderer Erfolg war dem Werben der Schulen allerdings nicht beschieden: Nur zwei der drei Gemeinden sprachen sich dafür aus, sich dem Schuleinzugsbezirk von Gemeinde A anzuschließen (LZ v. 11.7.197o).

Bei diesen Werbeveranstaltungen wurden die Vertreter der Gemeinde A häufig mit einem - für sie überraschenden Argument - konfrontiert: Die Eltern empfanden es als Nachteil, daß in ihrer Gemeinde keine Förderstufen-Einrichtung abzusehen war und zogen es daher vor, ihre Kinder in andere Schulen zu schicken (LZ v. 2.3.197o).

Obwohl der Schulentwicklungsplan des Kreises durch Einbezug der zwei Nachbarkreis-Gemeinden korrigiert wurde (Kreistagsprotokoll vom 14.8.197o), war auch hier das Ergebnis für Gemeinde A enttäuschend: Die geringfügige Erweiterung des Schuleinzugsbereichs reichte bei weitem nicht aus, um den drohenden Schülerverlust durch Errichtung der Schulkonkurrenz in Kreisstadt wettzumachen. Mit anderen Worten: Das Gymnasium der Gemeinde A war nach wie vor gefährdet.

4.2.4.2 Schulreform als Behebung der Störung

Während die Vertreter der Gemeinde A-Schulen noch in den Nachbargemeinden um Schüler warben, zeichnete sich bereits deutlich ab, daß auch bei günstigstem Ausgang dieser Aktion die nötige Schülerzahl für das Gymnasium nicht erreicht werden würde. Auf der Grundlage dieser Erkenntnis setzte in Gemeinde A eine Diskussion um die Gründung von Förderstufe und Gesamtschule ein. Dabei wurde unter Gesamtschule von Anbeginn an von fast allen Beteiligten lediglich die schulformbezogene Organisationsform ins Auge gefaßt.

Aus den weiter vorn skizzierten Reformpositionen läßt sich ableiten, daß von fast allen Beteiligten eine Förderstufen- und Gesamtschulgründung als nicht wünschenswert betrachtet wurde. Es wurde aber zunehmend deutlicher, daß nur eine solche Reformlösung die Gemeinde A als Gymnasialort erhalten konnte.Dies erklärt sich wie folgt:

- Die Schulgründung in Kreisstadt führte mit Sicherheit zu einem erheblichen Schülerver-

lust in der S I. Ein einzügiges Gymnasium ist rechtlich als eigenständige Schule nicht möglich, sondern kann nur innerhalb einer schulformbezogenen Gesamtschule geführt werden (LZ vom 21.12.1967).

- Die in der Bevölkerung durchaus populäre Förderstufe war geeignet, zu einer Abwanderung weiterer Schüler aus dem Gemeinde A-Einzugsbereich - etwa nach Kreisstadt - beizutragen. Dadurch hätte sich das Schülerzahlenproblem noch verschärft.
  Diese Entwicklung konnte nur durch Gründung einer eigenen Förderstufe aufgehalten werden (Int. 2.15).

- Schließlich stand zu befürchten, daß die Absolventen der S I in der Kreisstadt auch zu anderen gymnasialen Oberstufen überwechseln würden, so daß sich auch die Zahl der Oberstufenschüler verringern würde. Dies konnte man durch eine Steigerung der gymnasialen Übergangsquoten in Gemeinde A ausgleichen; die Förderstufe versprach einen solchen Effekt (Int. 2.32).

Das Problem verschärfte sich am 7.1.197o durch einen Erlaß des Hessischen Kultusministers: Er schrieb für eigenständige Schulen der Sekundarstufe I nunmehr die Dreizügigkeit vor (vgl. FROMMELT/RUTZ 1972). Diesen Umfang hätte das Gemeinde A-Gymnasium selbst unter günstigsten Bedingungen niemals erreichen können. Somit sah man sich im Kurort A schließlich vor die Wahl gestellt: Entweder das gymnasiale Angebot wird in eine Gesamtschule eingebracht oder es wird mit großer Wahrscheinlichkeit vom Ort abgezogen.

Mit wachsender Erkenntnis, daß nur Förderstufe und Gesamtschule das örtliche Gymnasialangebot retten könnten, nahm auch die Bereitschaft der verschiedenen Gruppen zu, einer solchen Maßnahme zuzustimmen. Damit wuchs aber nicht die Bereitschaft, diese jetzt notwendige Umstrukturierung des Schulwesens als Anlaß für eine Reform des dreigliedrigen Schulsystems wahrzunehmen. Da die Störung nicht innerhalb des bestehenden Gleichgewichts aufgehoben werden konnte, mußte das Schulwesen geändert werden: Das neue Gleichgewicht sollte aber - nach Meinung der Betroffenen - vom alten Gleichgewicht so wenig wie möglich abweichen. Dies wird im folgenden anhand des Entscheidungsverlaufs präzisiert.

4.2.4.2.1 Entscheidung für die freiwillige Förderstufe

Den Rahmen für die Förderstufen-Entscheidung setzte der Regierungspräsident mit seiner Favorisierung des Konzepts, vier Gesamtschulen im Kreis einzurichten (Regierungspräsident 1967). Im Februar 1968 berichtete der Bürgermeister vor der Presse über seine Unterredung mit dem Regierungspräsidenten. Der Gemeinde A sei geraten worden, so der Bürgermeister, 'sich auch für eine Überleitung der Gesamtschule zu entscheiden' (LZ vom 19.2.1968). Weiterhin hatte der Regierungspräsident angeregt, in der Badestadt eine vierzügige Förderstufe einzurichten - die Schülerzahl sei dazu ausreichend (Protokoll des RP vom 1o.2.1968).

Die Förderstufen- und Gesamtschulengegner aus Gemeinde A stellten sich nun mit unterschiedlicher Geschwindig-

keit auf die offenbar unvermeidliche neue Entwicklung ein: So zum Beispiel der SPD-Stadtverordnete und Gymnasiallehrer D., der sich Ende 1967 noch für das traditionelle Schulsystem ausgesprochen hatte. In einer Podiumsdiskussion der Jungsozialisten in Kreisstadt wies D. im April 1968 'auf die vielfältige Zusammenarbeit der Schulen in der Badestadt' hin, 'ohne daß man es eine 'Gesamtschule' nenne' (LZ vom 6.4.1968). Er wiederholte seinen Vorwurf, 'die Pläne Kreisstadtes seien improvisiert, weil die Kreisstadt bei der Errichtung der Gesamtschule praktisch vom Nullpunkt her anfangen müsse, während in der Badestadt eine gesicherte Grundlage hierfür vorhanden sei' (LZ vom 6.4.1968). Sein Vorschlag: Um eine Sogwirkung der Gesamtschule Kreisstadt zu Ungunsten der Badestadt zu vermeiden, sollten beide Städte gleichzeitig, und zwar bereits im Schuljahr 1969/7o, Gesamtschulen einrichten. Ob dieser Vorschlag allerdings die Billigung der Stadtverordnetenversammlung von Gemeinde A fände, könne er nicht behaupten (LZ vom 6.4.1968).

Einen Meinungswandel zeigte auch der Bürgermeister. Nach Unterredung mit dem Regierungspräsidenten im Februar 1968 befürwortete er eine Überleitung der Gesamtschule, vertrat jedoch die Meinung, für eine Förderstufe sei das Schüleraufkommen zu gering (LZ vom 19.2.1968). Wenige Monate später war auch der Bürgermeister anderer Auffassung. Die Stadtchronik meldete mit Datum vom 1o. Juni 1968, der Bürgermeister halte eine Förderstufe in Gemeinde A für notwendig (Stchr. von 1968).

Der Meinungswandel der Kollegien in den beiden Schulen am Ort vollzog sich etwas langsamer. Am 15. Januar 68 beschlossen die Mitgleider des Kollegiums der Haupt- und Realschule, in Übereinkunft mit dem Gymnasium eine Kommission zu bilden, die Fragen einer Gesamtschulgründung klären sollte (Konferenzprotokoll vom 15.1.1968). Den Vorsitz dieser Kommission, die am 18. Januar 1968 erstmals zusammentrat, übernahm der Bürgermeister. Von besonderen Aktivitäten dieser Kommission ist jedoch nichts bekannt.

Die beiden Kollegien selbst waren Anfang 1968 von der Notwendigkeit der Förderstufen- und Gesamtschulgründung nicht überzeugt. Sie versuchten vielmehr zunächst, der Sogwirkung der Kreisstädter Förderstufe durch eine öffentlichkeitswirksame Herausstellung der schon bestehenden bescheidenen Zusammenarbeit entgegenzuwirken.

In großer Aufmachung berichtete am 4. November 1968 die Lokalpresse über die Zusammenarbeit von Stadtschule und Gymnasium. Im Mittelpunkt des Berichts (Überschrifft: 'Stadtschule und Gymnasium arbeiten eng zusammen/Lehrkräfte unterrichten im Austausch') (LZ vom 4.11.1968) stand die (bescheidene) personelle Kooperation der Schulformen im Schuljahr 1968/69: Insgesamt fünf Lehrer unterrichteten - vorwiegend in technischen Fächern - auch einige Unterrichtsstunden in der Nachbarschule (LZ vom 4.11.1968).

Erstmals war hier auch davon die Rede, 'den Schulkomplex nun auch durch innere Verbindungswege zusammenzuschließen' (LZ vom 4.11.1968). Ein Antrag der Stadtschule

- unterstützt vom Elternbeirat - liege dem Magistrat seit einiger Zeit vor, hieß es in dem Artikel. Und: 'Ein kleiner Plattenweg im Rasen dürfte für die Stadt nicht unerschwinglich sein' (LZ vom 4.11.1968). Als 'notwendig im Hinblick auf den zwischen den Schulen eingegangenen Unterrichts- und Klassenaustausch, der zu einer engeren Zusammenarbeit führt', erachtete auch der Bürgermeister diese Anregung der Schule (LZ vom 6.1.1969.[1])

Noch im Jahre 1969 war aber das Kollegium der Haupt- und Realschule von der Notwendigkeit der Förderstufe nicht völlig überzeugt. Obwohl der Leiter dieser Schule bereits im August 1969 anregte, zunächst eine Förderstufe, dann eine Gesamtschule zu gründen, vertrat die Mehrheit seines Kollegiums die Auffassung, eine Förderstufe solle nur auf Anordnung etabliert werden (Konferenz-Protokoll der Haupt- und Realschule vom 3o.8.1969). Erst Anfang 197o ließ sich das Kollegium überzeugen, daß eine Förderstufe aus den genannten Gründen für Gemeinde A unvermeidbar sei (Int. 2.16).

Der Verlauf des Entscheidungsprozesses im gymnasialen Kollegium war nicht viel anders. Sowohl die Leitung wie auch das Kollegium lehnte die Förderstufe noch im August 1969 ab. Zugleich wurde im Gymnasialkollegium aber

---

1) Die Realschulzweigleiterin sechs Jahre später in einem Interview der Schülerzeitung 'D': 'Den Plattenweg haben wir (....) bekommen, wir haben darum gekämpft, wenn es auch fünf Jahre dauerte.'

durchaus gesehen, daß die Förderstufe zur Sicherung des Gymnasiums beitragen könnte. Von ihr erhoffte man sich noch mehr die Sicherung der gymnasialen Oberstufe als von der Gesamtschulgründung, berichtete ein Schulleiter aus einer Nachbarstadt (int. 2.32).
Die Bedenken, die dennoch bestanden, wurden schließlich zum Großteil durch den Schulträger ausgeräumt. Auf einem Hearing des Schulträgers wurden die Bedingungen des Gymnasiums akzeptiert: Keine Abtrennung der gymnasialen Oberstufe, keine Weiterführung als integrierte Gesamtschule.

Auf dieser Grundlage stimmten die Gymnasiallehrer am 19.2.197o der Förderstufen-Einführung zu (Int. 2.16 und Planvorlage).

Auch die Elternbeiräte akzeptierten die Förderstufe erst, als andere mögliche Lösungen für die Schulprobleme der Gemeinde scheiterten. Besonders der Elternbeirat des Gymnasiums verhielt sich zunächst zurückhaltend gegenüber der Förderstufe, um dann - 'der Not gehorchend' - dennoch seine Zustimmung zu geben (Int. 2.o5).

Die zustimmenden Beschlüsse wurden am 26.2. und 4.3.197o gefaßt (Planvorlage der Gesamtschule A). Auch die politischen Parteien in Gemeinde A hatten auf diesem Hintergrund keine Einwände gegen die Förderstufe. Für SPD und FDP war sie grundsätzlich eine begrüßenswerte Einrichtung, die oppositionelle CDU war nicht dagegen. Alle Parteien sahen in der Förderstufe eine Maßnahme zugunsten der örtlichen gymnasialen Bildung (int. 2.32

und 2.26).Der weitere Vorgang warf keine Probleme auf und verlief weitgehend unkontrovers. Nur wenige Lehrer und Eltern aus dem gymnasialen Bereich äußerten Bedenken (int. 2.26).

Am 1. August 197o wurde die Förderstufe - zunächst als Teil der Haupt- und Realschule - eröffnet. Der heutige Hauptschulzweigleiter meint, die 'Pilotfunktion' der Kreisstädter Förderstufe habe maßgeblich zu dieser reibungslosen Veränderung der Organisationsform der Klassen 5 und 6 beigetragen (Int. 2.26).

4.2.4.2.2 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

Mit der Einführung der Förderstufe (197o) wurde zugleich entschieden, daß spätestens nach Ende des ersten Förderstufen-Durchlaufs (1972) die beiden Einzelschulen zur Gesamtschule zusammengefaßt werden. Prinzipiell offen war dabei, ob die Gesamtschule integriert oder schulformbezogen organisiert wird. In Gemeinde A war die - hierauf bezogene - Entscheidung jedoch von Anfang an klar. Dies wird bereits an den Erwartungen deutlich, die mit der Gesamtschulgründung verbunden waren:

Wenn Kinder eine Gesamtschule besuchen, so die Mutmassung einiger Lehrer, dann wächst bei den Eltern auch die Bereitschaft, 'die höhere Schule für ihr Kind zu riskieren' (Int. 2.32). Man erhoffte sich unter Gymnasiallehrern eine Übergangsquote von 3o Prozent der Sekundarstufe I-Schüler in die gymnasiale Oberstufe (Int. 2.32).

Ein weiterer Grund,der Gesamtschule zuzustimmen, waren Baumaßnahmen, die man sich mit der Konstituierung der Gesamtschule versprach. Damit waren zwei Absichten verbunden: Zum einen sollte der akute Raummangel innerhalb des Schulzentrums behoben werden, zum anderen konnten mit baulichen Erweiterungen der Schulen Fakten gesetzt werden, die bei späteren Diskussionen um eine Verlagerung der gymnasialen Oberstufe nach Kreisstadt zugunsten der Gemeinde A hätten aufgeführt werden können (Int. 2.32). Die Motive der einzelnen Gruppen im Umfeld der Schulen der Badestadt - Lehrer, Eltern, Kommunalpolitiker - sind offenbar weitgehend identisch mit denen, die auch die Einführung der Förderstufe ermöglichten.

Hierzu ein Schulleiter aus einer Nachbargemeinde

> 'Wenn im Schulentwicklungsplan die gymnasiale Oberstufe für (Gemeinde A) gesichert wäre, dann wäre in (Gemeinde A) nie eine Gesamtschule entstanden' (Int. 2.32).

Die Gesamtschule, so läßt sich vereinfacht formulieren, war in Gemeinde A - genau wie die Förderstufe - eine Funktion des Gymnasiums. Auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß alle Beteiligten in Gemeinde A - gleichsam wie selbstverständlich - auf eine schulformbezogene Gesamtschule zusteuerten.

Wie aber schon bei der Einführung der Förderstufe bedeutete die Zustimmung der Eltern, Lehrer und Kommunalpolitiker zur Umstrukturierung des Schulwesens auf keinen Fall die Billigung einer weitgehenden Schulreform bzw. des Abbaus der Schulzweigunterschiede. Die schon von

Anfang an geringe Reformbereitschaft der Betroffenen führte zu konkreten Erwartungen, daß die Arbeit des Gymnasiums auch innerhalb der Gesamtschule unangetastet bleiben und diese Schulform sogar noch an Reputation gewinnen würde (Int. 2.32). Die folgenden Zitate mögen illustrieren, wie von Lehrern aus Gemeinde A die Umwandlung ihrer Schule in der Rückschau beurteilt wird.

Der ehemalige Gymnasial- und spätere Gesamtschulleiter:

> 'Die Schule war kein Wunschkind der Gemeinde, sondern eine Verwaltungsmaßnahme' (Int. 2.25).

Und ein Gymnasiallehrer:

> ' Die Schule ist, als sie Gesamtschule wurde, aus taktischen Gründen Gesamtschule geworden, und nicht etwa, weil sachliche Notwendigkeiten oder bestimmte pädagogische Intentionen dahinter standen' (Int. 2.18).

Der Vorsitzende des Elternbeirats (seit dem 9. September 1966 Vorsitzender des Elternbeirats der Stadtschule, ab 1972 der Gesamtschule) akzeptierte die Gesamtschule auf Grund der Hoffnung, die Gesamtschule möge einen effektiveren Lehrereinsatz erzielen und kostengünstiger arbeiten als das konventionelle Schulsystem, das er im Grunde vorzieht (Int. 2.05). Daß es zwischen Elternbeirat und Lehrerschaft nicht zu Auseinandersetzungen um Organisationsform und Ausgestaltung der Gesamtschule kam, erklärt sich aus der weitgehenden Übereinstimmung zwischen Lehrerschaft und Elternbeirats-Vertretern:

Beide waren bemüht, das Maß an Veränderungen so gering wie möglich zu halten (Int. 2.28). Schulaufsicht und Schulleitung trugen dazu bei, diesen Eindruck nachhaltig zu verstärken. Lediglich eine 'ökonomische Zusammenfassung der drei Schulformen' sei die Gesamtschule, erklärte der zuständige Schulrat den versammelten Lehrern aus Stadtschule und Gymnasium, und der Leiter des Gymnasiums(und spätere Gesamtschulleiter) befand kategorisch: 'Alles bleibt beim alten!' (Int. 2.26).

Auf dem Hintergrund eines solchen Konsenses erschien den Beteiligten in Gemeinde A die Einführung der schulformbezogenen Gesamtschule kaum noch ein Risiko zu sein. Im Gegenteil:Die Existenzsicherungsfunktion der schulformbezogenen Gesamtschule war den Beteiligten inszwischen so einleuchtend, bzw. die Existenz des Gymnasiums war 197o so akut gefährdet, daß Lehrerkollegien und Elternbeiräte Anträge zur gleichzeitigen Einführung von Förderstufe und schulformbezogener Gesamtschule zum Schuljahresbeginn 197o/71 beim Regierungspräsidenten stellten (LZ vom 2.3.7o und 6.3.7o). Damit hofften sie, den Rückstand gegenüber der Kreisstadt (die 197o schon zwei Jahre Förderstufenpraxis besaß) aufzuholen.

Mit anderen Worten: In Gemeinde A war man nun sogar bereit, zwei Jahre eher als vom Regierungspräsidenten geplant, die Gesamtschulgründung vorzunehmen. Dieser Vorziehungs-Antrag wurde von der Schulaufsicht abgelehnt, weil man es dort aus prinzipiellen Gründen für günstiger hält, eine Gesamtschulgründung erst nach dem ersten

Förderstufen-Durchlauf vorzunehmen (LZ vom2.3.197o, Kreistagsprotokoll v. 3.1o.197o). Stattdessen wurde - nachdem der Antrag der Lehrer und Eltern den vorgeschriebenen Instanzweg durchlaufen hatte - am 5. November 1971 im Kreistag beschlossen, die beiden Schulen zum Schuljahresbeginn 1972 in eine schulformbezogene Gesamtschule umzuwandeln. Die Sekundarstufe II sollte nach diesem Beschluß bestehen bleiben und zusammen mit der Gesamtschule eine organisatorische Einheit bilden. (Schreiben Kreis an HKM vom 8.11.1971). Dabei machte der Kreis deutlich, daß er mindestens langfristig, eine andere Zielperspektive vertrat als die Beteiligten in Gemeinde A. Er schrieb an den Kultusminister:

> 'Entsprechend der Zielsetzung des Schulentwicklungsplans soll die Gesamtschule (Sekundarstufe I) zu gegebener Zeit als eine integrierte Gesamtschule weitergeführt werden' (Schreiben Kreis an HKM v. 8.11.1971).

Ähnlich äußerte sich auch der Regierungspräsident (Schreiben RP an HKM vom 9.12.1971).

Die unmittelbare Antwort aus Gemeinde A blieb nicht aus. Wenige Tage später erklärte der Gymnasialleiter öffentlich:

> 'Wir haben nicht die Absicht, uns zu einer integrierten Gesamtschule zu entwickeln ' (LZ v. 15.12.71).

Die Zustimmung des Kultusministers zur Umwandlung der Schulen erfolgte am 28. März 1972 auf dem Erlaßweg

(HKM-Aktenvermerk v. 16.7.1973). Damit konnte am 1.8. 1972 die schulformbezogene Gesamtschule A (nach dem ersten Förderstufen-Durchlauf) eröffnet werden.

4.2.4.3 Zusammenfassung

Das Schulversorgungssystem der Gemeinde A stand aufgrund der geringen Schülerzahlen und der Abhängigkeit von der Kreisstadt schon lange vor Initiierung des Reformprozesses in einem sehr unstabilen Gleichgewicht. Die Störung des Gleichgewichts wurde mittelbar durch die Horizontalisierungspläne überörtlicher Schulinstanzen, unmittelbar durch das diesen Plänen entsprechende Gesamtschulvorhaben der Kreisstadt verschärft. Denn die Sogwirkung einer Gesamtschule in der Kreisstadt machte das Fortbestehen des Gymnasiums der Gemeinde A praktisch unmöglich.

Es wurde zunächst versucht, die Störung zu verhindern (die Einrichtung der Kreisstadt-Gesamtschule zu verhindern) bzw. die Störung durch Erweiterung des Einzugsbereichs auszugleichen. Diese Versuche wurden mit der Unterstützung aller betroffenen Gruppen der Gemeinde A unternommen: Es machten sich keine Gruppierungen, die eine Umstrukturierung des Schulwesens gerne sähen, bemerkbar.

Für alle Gruppen:

- o Gymnasiale Lehrerschaft
- o Lehrerschaft der Haupt- und Realschule
- o Elternschaften beider Schulen
- o Lokalpolitiker aller Parteien

galt das Prinzip, das gymnasiale Angebot in Gemeinde A auf jeden Fall zu erhalten, und zwar in einer Form, die so wenig wie möglich von der damals bestehenden traditionellen Form abwich. Die Reformbereitschaft war also für alle betroffenen Gruppen äußerst gering.

Als dann, alle Versuche, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems aufzuheben, erfolglos blieben, wurden Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule akzeptiert. Die Kooperationspraxis der neuen Schule war aber damit vorprogrammiert: Die Gesamtschule sollte das Gymnasium retten, nicht ändern. Da keine örtliche Gruppierung mehr von der Gesamtschule erwartete, bestand auch kein Drang, mehr als das Mindestmaß an schulzweigübergreifenden Kooperationsmaßnahmen einzuführen. Im Gegenteil bestand eher der Drang, die Schulzweige so eigenständig wie möglich zu erhalten. Auf der Grundlage dieser Situation konnte der Gymnasialleiter seine Mitbürger mit der Äußerung 'Alles bleibt beim alten' beruhigen.

4.3 Fall B: Hoher Kooperationsstand bei ungünstigen Bedingungen

4 3.1 Ergebnisse der Übersichtsstudie für Fall B

Am 1.8.1974 wurde die schulformbezogene Gesamtschule B gegründet. Vorgängereinrichtungen der Gesamtschule waren zwei traditionelle Schulen der Gemeinde B, nämlich:

- ein Gymnasium mit Oberstufe, und
- eine Grund- und Hauptschule

Diese zwei Schulen wurden zu einer Gesamtschule zusammengelegt, wobei die Grundschule organisatorisch abgetrennt wurde. Zwei Jahre vor Gründung der Gesamtschule wurde eine 'freiwillige'Förderstufe errichtet, duf die dann die Gesamtschule aufgebaut wurde. Als die Einzelfallstudie Frühjahr 1976 durchgeführt wurde, wies die Gesamtschule folgende Schülerzahlen auf:

Tabelle 4.3.1: Schülerzahlen der Gesamtschule B nach Schulzweig und Jahrgang

Jahrgang	Zweig	Zahl der Klassen	Zahl der Schüler
5	Förderstufe	5	139
6	Förderstufe	5	144
7	HS-Zweig	3	63
	RS-Zweig	3	81
	Gy-Zweig	2	56
8	HS-Zweig	2	54
	RS-Zweig	2	58
	Gy-Zweig	3	73
9	HS-Zweig	2	49
	RS-Zweig	3	72
	Gy-Zweig	2	61
1o	Gy-Zweig	2	48
11	Gy-Zweig	-	35
12	Gy-Zweig	-	37
13	Gy-Zweig	-	3o
Gesamt		34	1.ooo

Die Lehrerschaft der Gesamtschule B bestand aus 22 H/R Lehrern und 22 Gymnasiallehrern. Damit erfüllte die Gesamtschule B drei der vier Merkmale des Strukturtyps II (s. Kap. 3.1):

- o Eine gymnasiale Oberstufe vorhanden
- o Ein Gymnasium bei Gründung vorhanden
- o Eine Betriebsgröße von mindestens 1ooo.

Lediglich das vierte Merkmal wurde nicht ganz erfüllt: Da ein Realschulzweig mit Gründung der Gesamtschule aufgebaut wurde, war dieser Zweig zum Zeitpunkt der Fallstudie noch nicht voll ausgebaut.

Die Ergebnisse der Übersichtsstudie für Gesamtschule B zeigen kein sehr einheitliches Bild. Im folgenden werden diese Ergebnisse anhand der in Ab. 3.1 aufgelisteten Indikatoren kurz dargestellt.

4.3.1.1 Räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

I. Belegung der Klassenräume: Die Gesamtschule B besteht aus zwei Bauabschnitten. Der erste Abschnitt wurde Anfang der 6oer Jahre für die damalige Hauptschule gebaut. Nach Gründung der Gesamtschule wurde dieser Bauabschnitt ('Altbau') mit allen Förderstufe-Klassen und allen Klassen der Jahrgänge 7 und 8 belegt. Neben diesem Bauabschnitt wurde 1972 ein Gebäude in Kompaktbauweise errichtet ('Neubau'), das als Fach- und Verwaltungstrakt der Gesamtschule intendiert war. Im Neubau wurden alle Klassen der Jahrgänge 9 - 13 untergebracht. Die Belegung der zwei Gebäude erfolgte also lediglich nach Jahrgängen - Schulzweigzugehörigkeit wurde dabei nicht beachtet.

II. Belegung der Fachräume: Alle Fachräume konnten unterschiedslos von allen Schulzweigen benutzt werden.

III. Ansiedlungen der Schulzweigleiter: Schulleiter, stellvertretender Schulleiter und Leiter des Gymnasialzweigs hatten ihre Büros im Neubau; die Leiter der Haupt- und Realschulzweige und der Förderstufe dagegen im Altbau. Damit konnte eine nach Schulform dezentralisierte Ansiedlung der Schulzweigleiter festgestellt werden.

IV. Nutzung der Lehrerzimmer: In jedem der zwei Gebäude der Gesamtschule B bestand ein Lehrerzimmer. Beide standen im Prinzip allen Lehrern der Gesamtschule offen. In der Praxis jedoch wurde das Lehrerzimmer des Altbaus fast ausschließlich von H/R-Lehrern, das Lehrerzimmer des Neubaus fast ausschließlich von Studienräten benutzt.

Verglichen mit allen 49 untersuchten Schulen kam die Gesamtschule B bezüglich ihrer räumlich-organisatorischen Praxis lediglich auf Rangplatz 4o. Innerhalb der 15 Schulen des Strukturtyps II nahm sie für diese Dimension Rangplatz 1o ein. Insgesamt wurde ihre räumlich-organisatorische Praxis in die Kategorie 'niedrige Kooperation' eingestuft.

4.3.1.2 Curricular-didaktische Kooperation

I. Angleichung der Stundentafel: Die Klassen aller Schulzweige gleichen Jahrgangs wurden nach der gleichen Stundentafel unterrichtet. Die Stundentafel war somit völlig angeglichen.

II. Angleichung von Lehrplänen: Bei der Vorbereitung der Gesamtschule und Erstellung der Planvorlage wurden schulzweigübergreifende curriculare Entwürfe für sämtliche Fächer erarbeitet. Diese wurden dann für den Jahrgang 8 fortgeschrieben.

III. Angleichung von Lehrwerken: In allen in der Übersichtsstudie erfragten Fächern wurde in den Jahrgängen 7 und 8 aller Schulzweige nach gleichen oder aufeinander abgestimmten Lehrbüchern unterrichtet.

IV. Unterrichtsplanung: Über die curricularen Entwürfe hinausgehende schulzweigübergreifende Unterrichtsplanung bestand in keinem Fach.
Im Vergleich mit der curricular-didaktischen Praxis aller untersuchten Schulen erhielt die Gesamtschule B den Rangplatz 11. Von allen 15 Schulen des Strukturtyps II wies Gesamtschule B den höchsten Grad der curricular-didaktischen Kooperation auf. Die curricular-didaktische Praxis dieser Schule wurde in die Kategorie 'hohe Kooperation' eingeordnet.

4.3.1.3 Personelle Kooperation

I. Einsatz von Fach- und Klassenlehrern: Sowohl Fach- wie auch Klassenlehrer wurden fast ausschließlich schulzweigspezifisch eingesetzt. Einzige Ausnahme zu diesem Einsatzprinzip ergab sich aufgrund des Lehrermangels im Gymnasialzweig, wo H/R-Lehrer eine geringe Anzahl der Stunden (weniger als 10%) unterrichteten.

II. Partielle Durchlässigkeit für Schüler: Da in den Stundenplänen kein zeitgleicher Unterricht ein - geplant war, gab es keine 'partielle Übergänger' unter den Schülern.

III. Schulzweigübergreifende Lerngruppen: Für Klassen 7 und 8 wurden Arbeitsgemeinschaften und Neigungskurse schulzweigübergreifend angeboten.

Unter den 49 untersuchten Schulen nimmt die Gesamtschule B im personellen Bereich den Rangplatz 39 ein. Im Vergleich mit den 15 Schulen des Strukturtyps II erhält sie Rangplatz 7. Insgesamt muß die Praxis der Gesamtschule B in diesem Bereich als 'niedrige Kooperation' bezeichnet werden.

Zusammenfassend: Obwohl die Kooperationspraxis der Gesamtschule B in keinem Bereich die der höchstkooperativen Schulen des Strukturtyps I erreicht, sind hier deutliche Kooperationsbemühungen festzustellen. Besonders im curricular-didaktischen Bereich waren die Kooperationsleistungen beachtlich. Da, wo es um den Status der Lehrer unterschiedlicher Lehrämter ging - bei z. B. schulzweigübergreifendem Lehrereinsatz - konnte die Schule zum Zeitpunkt der Übersichtsstudie jedoch keine hohe Kooperation aufweisen.

4.3.2 Gemeindestruktur

4.3.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

Die ländliche Gemeinde B liegt in einem abseitigen Tal des osthessischen Gebiets. Im Norden, Osten und Süden grenzt die Gemeinde an die DDR. Diese geographische Lage führt zwangsläufig zu einer weitgehenden Isolierung der Gemeinde, die durch die schlechten Verkehrsverbindungen zun nächsten größeren Ort, der Kreisstadt, verstärkt wird. Zur ca. 3o km entfernten Kreisstadt führt lediglich eine zweispurige Kreis - straße. Es gibt eine öffentliche Omnibuslinie, die zwischen Gemeinde B und der Kreisstadt verkehrt. Die Eisenbahnstrecke beschränkt sich auf den Güterverkehr. Diese eindeutigen geographischen Nachteile spiegeln sich in der demographischen Entwicklung der Gemeinde wider: 197o lag die Einwohnerzahl (1o.669) um 2,5% unter der des Jahres 1961 (1o.944) (siehe Tab. Nr. 4.3.2). Im selben Zeitraum ist die Einwohnerzahl des Landkreises, zu dem Gemeinde B gehört, von 134.835 Einwohnern (1961) um 3.371 Einwohner (2,5%) auf 131.464 Einwohner (197o) gesunken (siehe Tab. Nr. 4.3.2). Das bedeutet, daß sowohl die Gemeinde als auch der Landkreis erheblich unter der damaligen durchschnittlichen Zuwachsrate des Landes Hessen (12%) liegen. In Gemeinde B findet sich sogar in einer Zeit allgemeinen Bevölkerungswachstums ein Rückgang.

Tabelle 4.3.2 Bevölkerungsentwicklung 1961 - 197o

Jahr	Gemeinde B	Landkreis B	Land Hessen
1961 197o	1o.944 1o.669	134.835 131.464	4.814.447 5.381.7o5
Diffe- renz	- 275 (- 2,5%)	- 3.371 (- 2,5%)	567.258 (11,7%)

Quelle: Statistisches Landesamt 197o - 3, Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen 1973/74, Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen 1972

Differenziert man nun das Bevölkerungswachstum nach Altersstufen, so wird eine Altersstruktur deutlich, die für die schulische Entwicklung in Gemeinde B von besonderer Bedeutung ist:

Tabelle 4.3.3: Altersstruktur Gemeinde B (1961/197o)

Alter	1961	%Bev.	197o	%Bev.	Differenz	%Differenz
unter 6	1175	11	839	8	- 336	-28,6
6 -14	1676	15	1587	15	- 89	- 5,3
15-2o	741	7	1o17	1o	276	37,2
21-44	3629	33	3228	3o	- 4o1	-11,o
45-64	2725	25	2658	25	- 67	- 2,5
über 64	998	9	134o	13	342	34,3
Se.:	1o944	1oo	1o669	1o1	-275	- 2,5

Quelle: Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen 1973/74

Während somit zwischen 1961 und 197o die Zahl der 15-2o Jährigen um mehr als ein Drittel zunimmt, findet sich bei den 0-5Jährigen eine ebenso rapide Abnahme. Das bedeutet: Ab Mitte der 6Oer Jahre wächst in Gemeinde B ein 'Schülerberg' durch die Sekundarstufe I. Zugleich ist jedoch absehbar, daß danach die Jahrgangsbreiten erheblich geringer werden.

Die folgende Tabelle zeigt, daß sich der gleiche Trend - wenn auch in abgeschwächter Form - im gesamten Landkreis wiederfindet:

Tabelle 4.3.4: Altersstruktur Landkreis (1961/197o)

Alter	1961	%Bev.	197o	%Bev.	Differenz	%Differ.
unter 6	12914	1o	12o8o	9	- 834	- 7
6- 14	18739	14	18616	14	- 123	- 1
15- 2o	1o238	8	1137o	9	1132	11
21- 44	41424	31	38789	3o	- 2635	- 6
45- 64	35918	27	3163o	24	- 4288	- 12
über 64	156o2	12	18979	14	3377	22
Se.:	134835	1o2	131464	1oo	- 3371	- 3

Quelle: Statistisches Landesamt 197o-5, Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen 1973/74, Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen 1972

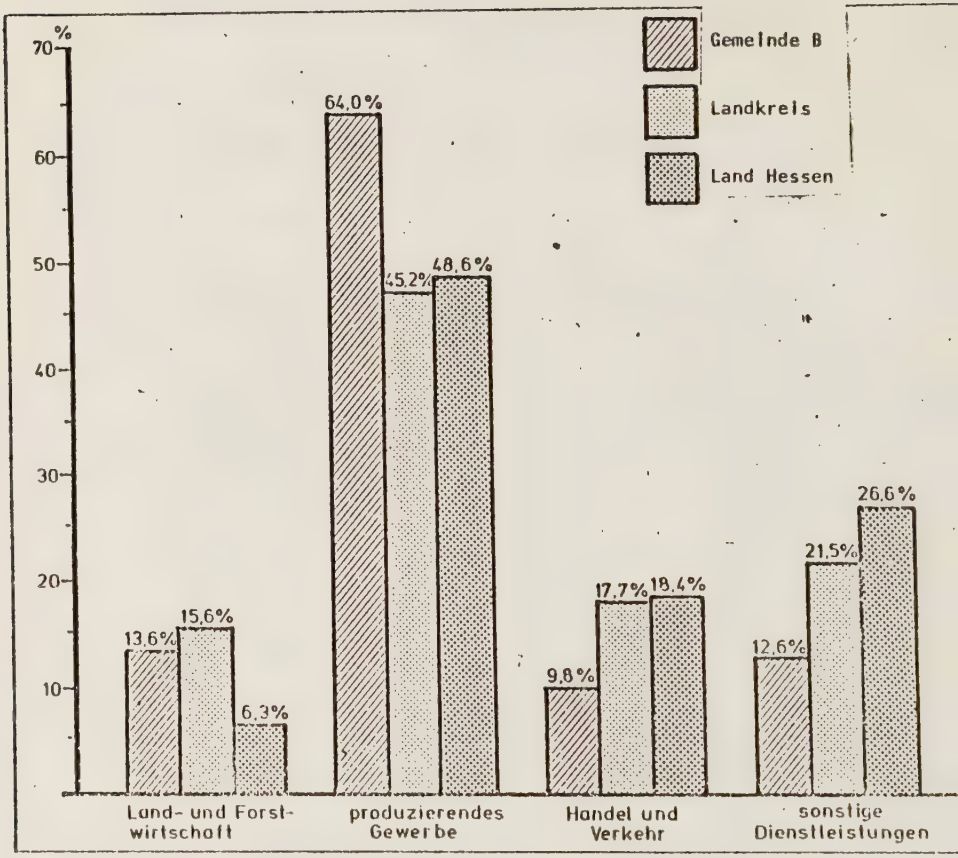
Im Kreis, wie in der Gemeinde, findet sich somit Mitte bis Ende der 6Oer Jahre eine ähnliche Situation:

Während das aktuelle Problem darin besteht, die wachsenden Schülerzahlen zu bewältigen, deutet sich für die weitere Zukunft ein deutlicher Rückgang an. Besonders für einen so kleinen und geographisch benachteiligten Ort wie Gemeinde B läßt eine solche Entwicklung weitreichende Konsequenzen befürchten.

4.3.2.2 Wirtschaftsstruktur

Die Wirtschaftsstruktur der Gemeinde B wird durch den örtlichen Kalibergbau - und damit durch das 'produzierende Gewerbe' - bestimmt.
Diagramm 4.3.1, das die Erwerbstätigenanteile in den vier Hauptwirtschaftsbereichen für Gemeinde B und Landkreis darstellt, bestätigt diese Dominanz. Darüber hinaus ist festzustellen, daß der Bereich der Land- und Forstwirtschaft in Gemeinde und Landkreis mit 12,2% bzw. 15,5% - im Vergleich zum Landesdurchschnitt (6,3%) - deutlich überrepräsentiert ist. Der Anteil der Erwerbstätigen in den beiden Dienstleistungsbereichen ist in Gemeinde B sehr gering (17,9% in Gemeinde B, 45,o% im Lande), obwohl er im Landkreis mit 37,o% nur geringfügig unter dem Landesdurchschnitt liegt.

Diagramm 4.3.1: Anteile der Erwerbstätigen nach Wirtschaftsbereichen in Gemeinde B, Landkreis, Land Hessen



Quelle: STATISTISCHES LANDESAMT 1970-10

Eine Aufschlüsselung der Betriebe nach Wirtschaftsbereichen und Beschäftigtenzahl ergibt weitere wichtige Hinweise: Wie aus Tabelle 4.3.5 zu ersehen ist, ist mehr als die Hälfte aller Arbeitnehmer in Gemeinde B in einer einzigen Wirtschaftsbranche tätig. Diese 2o51 Beschäftigten sind wiederum auf lediglich 5 Betriebe verteilt. Davon wiederum arbeitet die überwältigende Mehrheit in einem einzigen Unternehmen, dem großen Kalibergwerk in Gemeinde B. Die Wirtschaftsstruktur der Gemeinde B ist somit sowohl hoch spezialisiert als auch extrem stark zentralisiert. Kurz: Gemeinde B ist eine Bergwerks-Gemeinde in ländlicher Einbindung.

4.3.2.3 Sozialstruktur

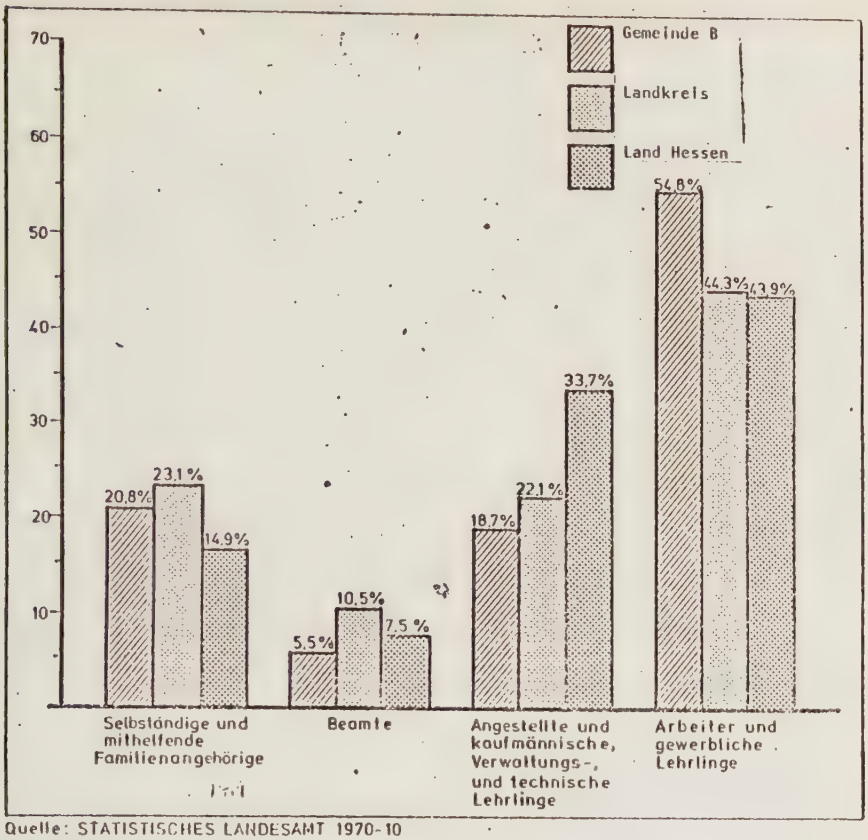
Im Diagramm 4.3.2 werden die Erwerbstätigen in Gemeinde B und im Landkreis nach Stellung im Beruf dargestellt. Abgesehen von einer erheblichen Unterrepräsentanz der Angestellten (Land: 33,7%, Landkreis: 22,1%),kommt die Verteilung auf der Ebene des Landkreises dem Landesdurchschnitt nahe. Im Gegensatz dazu weicht jedoch die berufliche Gliederung in Gemeinde B stark vom Landesdurchschnitt ab:
Während in Gemeinde B fast nur halb soviele Angestellte und Beamte wie im Landesdurchschnitt vorzufinden sind, findet sich eine deutliche Überrepräsentanz der Arbeiter (und gewerblichen Lehrlinge): 54,8% der Erwerbstätigen in Gemeinde B sind Arbeiter (43,9% im Landesdurchschnitt).

Tabelle 4.3.5: Nichtlandwirtschaftliche Betriebe/Beschäftigte nach Wirtschaftsbereichen in Gemeinde B (197o)

Wirtschaftsbereiche	Betriebe		Beschäftigte		Beschäftigte/ Betrieb
	N	%	N	%	
Energiewirtschaft und Wasserversorgung, Bergbau	5	2	2o51	51	41o,2
Verarbeitendes Gewerbe (ohne Baugewerbe)	77	23	936	23	12,2
Baugewerbe	2o	6	211	5	1o,6
Handel	114	34	278	7	2,4
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	21	6	76	2	3,6
Kreditinstitute und Versicherungsgewerbe	9	3	53	1	5,9
Dienstleistungen, soweit von Unternehmen und freien Berufen erbracht	69	2o	229	6	3,3
Organisationen ohne Erwerbscharakter	7	2	16	1	2,3
Gebietskörperschaften und Sozialversicherung	13	4	172	4	13,2
Sonstige	5	2	2o	1	4,o
Se.:	34o	1o2	4o42	1o1	11,9

Quelle: Statistisches Landesamt 197o-8

Diagramm 4.3.2: Erwerbstätige nach Stellung im Beruf: Gemeinde B, Landkreis B, Land Hessen



Quelle: STATISTISCHES LANDESAMT 1970-10

Dieser Sozialstruktur entspricht es, daß 'höhere' Bildungsabschlüsse in Gemeinde B nur relativ selten vertreten sind: Wie sich aus Tabelle 4.3.6 erkennen läßt, ist der Anteil der Bevölkerung des Landkreises mit Volksschulabschluß oder -abgang mit 83% erheblich höher als im Landesdurchschnitt (75,2%). Diese Abweichung findet man in noch viel stärkerem Maße in Gemeinde B, wo 89% der Bevölkerung lediglich über Volksschulbildung verfügen.

4.2.6
Tabelle 4.3.6 Aufgliederung nach Schulausbildung Gemeinde B, Landkreis, Land Hessen 197o

Abschlüsse	Gemeinde B		Landkreis		Land Hessen	
	N	%	N	%	N	%
Volksschule mit/ ohne Abschluß	6951	89	8o841	83	3o14845	75
mittlere Reife	281	4	5o83	6	4oo116	1o
Abitur	34	1	1ooo	1	79575	2
Berufsfach-, Fachschule	338	4	7o15	7	339669	9
Ingenieur- schule	66	1	813	1	45867	1
Hochschule	118	2	193o	2	129o62	3
Se.:	7788	1o1	974o2	1oo	4oo9134	1oo

Quelle: Statistisches Landesamt 197o-9

4.3.2.4 Politische Struktur

In der Industriegemeinde B besteht seit langer Zeit eine deutliche Dominanz der SPD, die - allerdings nicht ganz so eindeutig - auch auf Kreisebene festzustellen ist. Die Wahlergebnisse der letzten fünf Jahre - dargestellt in den Tabellen 4.3.7 und 4.3.8 - zeigen sowohl diese Dominanz als auch das gleichzeitige Anwachsen der CDU.

Tabelle 4.3.7 Wahlergebnisse Gemeinde B

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergem.
Gemeindewahl 72	66,8	33,2	--	--
Kreistagswahl 72	64,8	3o,8	2,8	1,6
Landtagswahl 74	57,6	37,6	3,8	--
Bundestagswahl 76	59,8	35,5	4,4	--

Quelle: Statistisches Landesamt 1976

Trotz sinkendem Stimmenanteil verfügt die SPD in Gemeinde B somit über eine gesicherte absolute Mehrheit. Im Kreis hingegen ist diese absolute Mehrheit gefährdet:

Tabelle 4.3.8: Wahlergebnisse Landkreis

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergem.
Gemeindewahl 72	56,4	23,9	2,3	17.4
Kreistagswahl 72	57,2	32,3	4,1	6,4
Landtagswahl 74	5o,4	42,6	5,5	--
Bundestagswahl 76	52,o	41,1	6,4	--

Quelle: Statistisches Landesamt 1976

4.3.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtungen

Die geographische und wirtschaftliche Benachteiligung des Tals, in dem sich die Gemeinde B befindet, führte dazu, daß das Schulwesen einen ganz besonderen Stellenwert für diese Region einnimmt. Die schulische Tradition in der Gemeinde B ist relativ jung: Bis 1945 gab es im Tal lediglich Volksschulen; Gymnasiasten und Realschüler besuchten weiterführende Schulen in den - zu Thüringen gehörenden - Nachbarorten. Als dies nach 1945 unmöglich wurde, erhielt Gemeinde B ein - zunächst privates - Gymnasium, das später in die Trägerschaft des Kreises überging.

Neben dem Gymnasium bestand in der Gemeinde B eine Grund- und Hauptschule (Mittelpunktschule), die die Gemeinde (damals Schulträger) zwischen 1964 und 1967 infolge der Konzentration des ländlichen Schulwesens gebaut hatte. Im übrigen bestand im Tal in der kleineren Nachbargemeinde eine Grund-, Haupt- und Realschule, die ebenfalls nach dem 2. Weltkrieg gegründet worden war. Damit besaßen beide Gemeinden des Tals ihren Anteil am weiterführenden Schulwesen, ohne miteinander in Konflikt zu geraten. Außer den zwei weiterführenden Schulen im Tal bestanden in der Kreisstadt B noch zwei traditionsreiche Gymnasien. Wegen der schlechten Verkehrsverbindungen zur Kreisstadt hatte jedoch das dortige Schulwesen bis Mitte der 60er Jahre für das Tal wenig Bedeutung. Unter diesen Bedingungen ist es nicht überraschend, daß das Gymnasium in der Gemeinde B von Bevölkerung und kommunalen Politikern als außerordentlich wichtige infrastrukturelle Einrichtung

angesehen wurde. Das Gymnasium hatte nicht zuletzt die Funktion, die notwendigen qualifizierten Angestellten des Hauptarbeitgebers - des Kalibergbaus - in Gemeinde B anzusiedeln und auch dort zu halten. Für die Gemeinde B war und ist dabei die gymnasiale Oberstufe von besonderem Gewicht. Neben ihrer infrastrukturellen Funktion hat sie für die Bevölkerung des Tals eine weitere Bedeutung: Sie wird als Ausgleich für die vielen Nachteile betrachtet, die den Bewohnern dieses Gebietes durch die Grenzziehung nach 1945 entstanden sind (Int. 3.o1 und 3.o3). Und zum dritten: Trotz der kurzen Tradition ist das'Abitur am Ort' für die Gemeinde B mit erheblichem Prestigewert verbunden (vgl. LZ v. 11.12.68; Int. 3.23, 3.24).

Aufgrund der abseitigen Lage und des kleinen Einzugsbereichs arbeitete diese gymnasiale Oberstufe jedoch von Anbeginn an mit sehr geringen Schülerzahlen (etwa 1oo Schüler in drei Jahrgängen - Int.3.19b-); diese Zahlen bedeuteten eine latente Bestandsgefährdung für die Oberstufe.

In der materiellen Ausstattung der beiden Schulen der Gemeinde B bestanden in den 6Oer Jahren erhebliche Unterschiede: Die Grund- und Hauptschule war in einem von der Gemeinde finanzierten Neubau auf einem großen Gelände oberhalb des Gemeindekerns untergebracht. Dagegen bewohnte das Gymnasium das alte Volksschulgebäude unmittelbar im Gemeindezentrum. Zusammenfassend: Vor Gründung der schulformbezogenen Gesamtschule in Gemeinde B bestanden in der Gemeinde (1971)

- eine Grund- und Hauptschule mit ca. 8oo Schülern (Int. 3.26)

- ein Gymnasium mit Oberstufe mit ca. 35o Schülern in der Sekundarstufe I und ca. 1oo Oberstufenschülern (Int. 3.19).

Im Übrigen bestand im Tal eine Grund-, Haupt- und Realschule in der Nachbargemeinde mit ca. 65o Schülern (Int. 3.26).

4.3.2.6 Zusammenfassung

Versucht man die lokalen Ausgangsbedingungen, die im Fall B für die schulische Entwicklung von maßgeblicher Bedeutung sein könnten, zusammenzufassen, so müssen folgende Faktoren hervorgehoben werden:

- Durch die äußerst ungünstige Lage in unmittelbarer Grenznähe ist die Gemeinde B weitgehend isoliert und damit stark benachteiligt. Dies geht einher mit einem kontinuierlichen Sinken der Bevölkerungszahlen.

- Gemeinde B hat eine sehr spezialisierte und zentralisierte Wirtschaftsstruktur:
  Ein Unternehmen des Kalibergbaus beschäftigt den größten Teil der Arbeitnehmer der Gemeinde. Aus dieser Wirtschaftsstruktur ergibt sich ein hoher Arbeiteranteil in der Bevölkerung.

- Im politischen Bereich besteht in Gemeinde B eine sehr ausgeprägte SPD-Dominanz mit langer Tradition. Sowohl in der Gemeindevertretung als auch im Kreistag verfügt die SPD über die absolute Mehrheit.

- Die Schülerzahlen werden in Gemeinde B durch zwei unterschiedliche Entwicklungen gekennzeichnet: Einerseits steigen die Schülerzahlen in den 60er Jahren erheblich, andererseits läßt sich seit Mitte der 60er Jahre ein deutliches Absinken für die Zukunft erkennen.

- Vor Gründung der Gesamtschule B bestand in der Gemeinde eine Mittelpunktschule (Grund- und Hauptschule) und ein Gymnasium mit Oberstufe. Dabei wies insbesondere die Oberstufe eine relativ geringe Schülerzahl auf. Das Gymnasium wurde als notwendige Einrichtung für die ansonsten geographisch äußerst benachteiligte Gemeinde angesehen.

4.3.3 Initiationsphase: Störungen im Schulversorgungssystem

Das Gymnasium der Gemeinde B hatte seit der Gründung mit zwei Problemen zu kämpfen: geringe Schülerzahlen und räumlich unzulängliche Unterbringung. In den 60er Jahren traten nun weitere Faktoren auf, die diese Probleme verstärkten, so daß diese als Störungen in der gymnasialen Schulversorgung offensichtlich wurden:

- Die räumliche Unterbringung des Gymnasiums war zwar schon immer unzulänglich, als aber in den Jahren 1964/65 auch noch die Schülerzahlen des Gymnasiums erheblich stiegen, wurde eine Änderung der Raumsituation unerläßlich.

- Die Planung (ab 1968) einer großen Modellschule für die Oberstufe in der Kreisstadt und der sich schon abzeichnende

Rückgang der Schülerzahlen brachten zusätzliche Gefahr für die aufgrund der geringen Jahrgangsbreite schon immer prekäre Existenz der gymnasialen Oberstufe.

Diese beiden - z. T. gegenläufigen - Störungsquellen sollen im folgenden näher beschrieben werden.

4.3.3.1 Raumprobleme des Gymnasiums

Für das - erst nach 1945 gegründete - Gymnasium der Gemeinde B war kein eigenes Gebäude errichtet worden. Vielmehr benutzte das Gymnasium den Schulbau der alten Volksschule. Die dort gegebenen räumlichen Möglichkeiten - insbesondere die mangelhafte Fachraum-Ausstattung -entsprachen auch nicht annähernd den üblichen Bau- und Ausstattungsstandards von Gymnasien. Als besonders schmerzliches Defizit wurde von den Lehrern das völlige Fehlen von Physik- und Chemieräumen empfunden (LZ v. 4.12.65). Während Lehrerschaft und Bevölkerung in der Nachkriegszeit bereit waren, ein solches Provisorium zu akzeptieren, wurde ein solcher Zustand spätestens seit Beginn der 60er Jahre als dringend veränderungsbedürftig empfunden (LZ v. 4.12.65). Diese räumliche Situation wurde völlig unhaltbar, als Mitte der 60er Jahre - aufgrund steigender Schülerzahlen - auch die Zahl der Klassenräume im alten Volksschulgebäude nicht mehr ausreichte. Hierzu 1965 die Lokalzeitung:

> 'In den letzten zwei Jahren ist die Schülerzahl des Gymnasiums um fast ein Drittel auf nahezu 3oo Kinder angestiegen. ... Die Klassen der Schule sind, wie Oberstudiendirektor .....

> mitteilte, so umfangreich geworden, daß eine Verdopplung in der gesamten Unterstufe und der Untertertia als Beginn der Mittelstufenverdopplung bereits vollzogen ist.'
> (LZ v. 3.12.1965).

Diese Schülerzahlen-Entwicklung nahmen die Vertreter des Gymnasiums zum Anlaß, die Raumprobleme gegenüber Kreispolitikern und Öffentlichkeit immer wieder zu thematisieren. Zeitungsberichte aus 1965/66 lassen erkennen, daß die Raumsituation des Gymnasiums allgemein als unerträglich angesehen wurde. Schnelle Abhilfe wurde von verschiedenen Seiten (Lehrer,Eltern, Kreis- und Gemeindepolitikern) gefordert (LZ v. 4.12.65).

4.3.3.2 Bestandsprobleme der gymnasialen Oberstufe

Die skizzierten Raumprobleme wurden zwar zum auslösenden Moment der Reformentwicklung in Gemeinde B; zugleich nahm jedoch stets ein zweites Problem Einfluß auf Diskussion und Reformentwicklung: Durch die zurückgehenden Schülerzahlen und auch die Planung einer Modell-Oberstufe in der Kreisstadt (ab 1968) wuchs die Gefahr für den Bestand der Oberstufe des Gymnasiums. Nutznießer einer evtl. Schliessung würden die Gymnasien der Kreisstadt sein. Daher bestand (und besteht) bei den Kommunalpolitikern aus dem Tal der Verdacht, 'die Kreisstadt' wolle der Gemeinde B ihre gymnasiale Oberstufe - oder gar das ganze Gymnasium - nehmen. Die'unterschwellige Befürchtung', daß das Gymnasium aus Gemeinde B abgezogen wird (Int. 3.o2) wurde immer dann thematisiert, wenn Veränderungen in der Schulstruktur des Kreises anstanden.

Als im Jahr 1968 erstmals das Konzept für die Modell-Oberstufe in der Kreisstadt diskutiert wurde, meldeten sich unmittelbar darauf die Vertreter der freien Wählergemeinschaft in Gemeinde B zu Wort:

> 'Die Vertreter der Gemeinschaftsliste im (B...) Gemeindeparlament befürchten, daß im Rahmen der neuen Schulorganisation im Kreis die Oberstufe des Gymnasiums (der Gemeinde B) abgebaut werden soll und die Schüler, die das Abitur machen wollten, in die Kreisstadt zur geplanten Modellschule fahren müssen.'
>
> (LZ v. 11.12.68).

Auch wenn diese Gefahr durch den SPD-Fraktionssprecher der Gemeindevertretung (LZ v. 11.12.68), durch die Planungsgruppe der Modell-Oberstufe (LZ v. 21.5.69) und durch die von der SPD-Kreistagsfraktion erarbeiteten Grundlinien eines Schulentwicklungsplanes (LZ v. 8.12.69) dementiert wurde, konnte die prinzipielle Furcht der Einwohner der Gemeinde B vor dem Expansionsdrang der Kreisstadt-Modellschule nicht beseitigt werden.

Wie noch im folgenden gezeigt werden soll, begleitete diese Angst um die Oberstufe den ganzen Verlauf des Entscheidungsprozesses für die Schulentwicklung in der Gemeinde B.

4.3.3.3 Zusammenfassung

Vor Initiation der Schulreform in der Gemeinde B stand das damalige Schulversorgungssystem (Hauptschule, und Gymnasium mit Oberstufe) in einem relativ prekären Gleichgewicht. Zwei Faktoren insbesondere führten zu

einer Gefährdung dieses Gleichgewichts:

- Es bestand eine langfristige Bestandsgefährdung für die gymnasiale Oberstufe, die sich aus dem vorhersehbaren erheblichen Rückgang der Schülerzahlen, gekoppelt mit der Planung einer Oberstufen-Modellschule in der Kreisstadt, ergab.

- Es bestand auch ein kurzfristiger Erweiterungszwang für das Gymnasium, der sich aus der schlechten Raumversorgung, gekoppelt mit dem - in die Mittelstufe eintretenden - 'Schülerberg', ergab.

Die unmittelbare Störung war zwar die Raumnot des Gymnasiums. Die immer-präsente Bestandsgefährdung der Oberstufe spielte aber im Prozeß der Entscheidung über Lösungsmöglichkeiten eine erhebliche Rolle, denn - wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden soll - sie trug dazu bei, eine Lösungsmöglichkeit attraktiver zu machen.

4.3.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

In Gemeinde B wurden Lösungen für die Versorgungsstörungen im gymnasialen Bereich zunächst innerhalb des Rahmens des traditionellen Schulsystems gesucht: Die Gymnasialvertreter versuchten, eine Entstörung unter Beibehaltung des selbständigen Gymnasiums zu erreichen. D. h. es wurde zunächst versucht, den störenden Faktor durch Variation anderer Faktoren auszugleichen, ohne daß die abhängige Systemeigenschaft - das Schulversorgungssystem - geändert würde. Wie

aus folgendem Abschnitt zu entnehmen ist, ließen die gegebenen Bedingungen und Einschränkungen eine solche Entstörung nicht zu.

4.3.4.1 Versuch, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Systems zu beheben

Als sich 1965 die Lösung der Raumprobleme des Gymnasiums als nicht mehr aufschiebbar erwies, formulierten Schulleiter und Kollegium einen naheliegenden Vorschlag: Ein Erweiterungsbau für das Gymnasium am bestehenden Standort. Dieser Vorschlag - einige Jahre vor Beginn der bundesweiten Gesamtschul-Debatte formuliert - schien zunächst erhebliche Realisierungschancen zu haben: Der (sozialdemokratisch bestimmte) Kreis stimmte diesem Vorschlag zunächst zu und legte ein entsprechendes Bauprogramm dem Regierungspräsidenten zur Genehmigung vor. (LZ v. 3.12.65).

Ergebnis eines entsprechenden Antrags war eine Ortsbesichtigung im Frühjahr 1966, an der Vertreter der Gemeinde B, des Kreises, des Regierungspräsidenten und ein Architekt beteiligt waren (Int. 3.19). Die erhoffte Genehmigung eines Erweiterungsbaus erfolgte jedoch nach dieser Ortsbesichtigung nicht - und zwar aus Gründen, die im Zusammenhang mit den weiter vorn beschriebenen landespolitischen Entwicklungen stehen. In Einklang mit diesen bildungspolitischen Perspektiven des Landes gab es 1966 beim Regierungspräsidenten in Kassel bereits fortgeschrittene Überlegungen zu einer weitgehenden Horizontalisierung des Schulsystems (vgl. RP Kassel 1967). Die

Politik des RP war daher darauf ausgerichtet, durch Baumaßnahmen eine solche Entwicklung zu fördern - keinesfalls aber zu erschweren.

Dies erklärt, warum die Vertreter des RP gegenüber dem Vorschlag auf Erweiterung des Gymnasiums sehr reserviert reagierten; bei der angeführten Ortsbesichtigung 1966 wiesen sie auf die geringe Baufläche am Standort des Gymnasiums hin und machten den (erheblich teureren) Alternativvorschlag, in unmittelbarer Nachbarschaft der Mittelpunktschule einen Neubau zu errichten. Darin sollte dann auch eine Turnhalle eingeschlossen werden (Int. 3.19).
Das Angebot des RP, statt einer Erweiterung am alten Platz einen großzügigen Neubau auf dem Gelände der Mittelpunktschule zu errichten, war allerdings von Anbeginn geknüpft an die Bedingung, die bestehenden Schulformen zu Förderstufe und Gesamtschule zusammenzuführen (Int. 3.o2, 3.19). Der Regierungspräsident machte dadurch deutlich, daß er nicht bereit war, die gymnasialen Raumprobleme isoliert innerhalb dieser Schulform zu lösen. Gleichzeitig aber bot er zusätzliche Vorteile für das Gymnasium an (vollständiger Neubau, Turnhalle), falls dieses zur Akzeptierung der Reformlösung bereit wäre:
Zusammenfassend: Die von Gymnasialvertretern bevorzugte Lösung des Raumproblems durch einen Erweiterungsbau des Gymnasiums wurde durch den RP - in seiner Ausführung der Landespolitik - ausgeschlossen. Es blieben damit nur noch Lösungsalternativen mit Reformgehalt übrig.

4.3.4.2 Reform als Behebung der Störung

Nachdem der Versuch, die räumlichen Probleme des Gymnasiums

isoliert zu lösen, am Widerstand des RP gescheitert war, mußte die Gemeinde B über Reformmaßnahmen entscheiden, um auf diese Weise eine Entstörung zu erreichen. Hier lassen sich drei Stufen des Entscheidungsprozesses markieren:

I. Die Entscheidung über die Horizontalisierung des Schulwesens in Gemeinde und Kreis.

II. Die Entscheidung für die freiwillige Förderstufe.

III. Die Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule.

Die Verläufe auf diesen drei Entscheidungsstufen sollen im folgenden dargestellt werden.

4.3.4.2.1 Entscheidung über die Horizontalisierung des Schulwesens in Kreis und Gemeinde

Anfang 1966 bestand für die Beteiligten in der Gemeinde und im Kreis (Lehrer, Eltern, Politiker) die Notwendigkeit, den baulichen Alternativ-Vorschlag - Neubau und damit Schaffung eines Schulzentrums - zu diskutieren. Dabei ließ der RP jedoch keinen Zweifel daran, daß mit dieser baulichen Lösung zugleich auch eine schulorganisatorische Konsequenz verbunden sei: Zusammenführung der bisher selbständigen Hauptschule und des Gymnasiums zu Förderstufe und Gesamtschule (vgl. RP Kassel 1967). Mit diesem Bauvorschlag war somit der Vorschlag zur Horizontalisierung des Schulwesens in Gemeinde B verbunden. Anhand der Diskussion wurden die Grundeinstellungen der betroffenen Gruppen deutlich:

Die SPD (in Kreis und Gemeinde), die Kreisverwaltung und die Lehrerschaft der Grund- und Hauptschule (Int. 3.11) begrüßte den Vorschlag des RP - nicht zuletzt wegen der damit verbundenen Reformperspektive. Bei diesen Gruppen war somit eine relativ hohe Reformbereitschaft festzustellen.
Deutlich anders stellte sich die Situation im Kollegium des Gymnasiums dar: Hier bestand das dominante Interesse darin, zu einer räumlichen Lösung ohne irgendeine Reformkoppelung zu gelangen. Hierzu der örtliche Schulrat:

> 'Die wollten keine Gesamtschule, die wollten einen Neubau.' (Int. 3.02)

Der Vorschlag des RP stieß daher zunächst auf Widerstand und Unmut im gymnasialen Kollegium. Sehr bald wurde es dem Kollegium jedoch klar, daß es ohne diese Reform-Koppelung überhaupt keine Lösung der Raumprobleme geben würde. In den Worten eines Studienrates:

> 'Es wurde uns angedeutet: 'Wenn Ihr die Förderstufe und Gesamtschule einführt, dann könnt ihr damit rechnen, daß wir eine neue Schule bauen. -Wenn nicht, dann bleibt in eurem Kasten da unten. ...Es blieb uns keine Möglichkeit.'
> (Int. 3.07).

Dies bestätigt der örtliche Schulrat für den H/R-Bereich:

> 'Wenn das Gymnasium gesagt hätte: 'Wir wollen als Gymnasium bestehen bleiben', dann hätte ich gesagt: 'Dann bleibt in Eurem Gebäude da unten.'" (Int. 3.02).

Für das Gymnasium bestand somit eindeutig eine Entscheidungssituation unter Reformzwang: Wollte man den ersehnten Neubau haben, mußte man die Gesamtschule hinnehmen.
Über diese Zwangssituation hinaus gab es aber für das Gymnasium noch ein weiteres Pro-Argument, das zumindest von der Schulleitung gesehen und diskutiert wurde (Int. 3.19): Die Gesamtschule versprach, als vorbeugende Maßnahme zur quantitativen Sicherung der gefährdeten Oberstufe tauglich zu sein:

- Zum einen ließ die Förderstufe erwarten, daß der Anteil der Gymnasialübergänger steigen würde.
- Zum anderen war mit der Gesamtschulgründung die Einrichtung eines Realschul-Angebots in Gemeinde B verbunden. Hier wurde erwartet, daß einige Realschulübergänger nach Kl. 1o die gymnasiale Oberstufe auffüllen würden.

Die Einbringung des Gymnasiums in die Gesamtschule wurde somit auch als Maßnahme zur Bestandsicherung des Gymnasiums verstanden.
Dieser Hinweis macht deutlich, daß in den Jahren 1965/66 unter 'Gesamtschule' in der örtlichen Diskussion zunächst eine kooperative Zusammenfassung der bestehenden Schulformen verstanden wurde.(Die ersten integrierten Gesamtschulen wurden in Hessen 1969 eingerichtet). Auf diesem Hintergrund stimmten Leitung und Kollegium des Gymnasiums dem Vorschlag des Regierungspräsidenten zu: Man nahm die Gesamtschule in Kauf, um einen Schulneubau zu erhalten und zugleich etwas für die Sicherung der gymnasialen Oberstufe zu tun (Int. 3.o1).

Aus der Elternschaft des Gymnasiums gab es - im Gegensatz zum Lehrerkollegium - von Anfang an keinen Widerstand gegen ein solches Konzept (LZ v. 1.1o.66). Sowohl der hohe Arbeiteranteil in der Elternschaft des Gymnasiums als auch die enge Verbindung zwischen Elterbeirat und örtlicher SPD kommen als Erklärungsmomente in Betracht.
Nachdem somit sämtliche betroffenen Gruppen in Gemeinde B - die Gymnasiallehrer allerdings mit dem beschriebenen Widerstand - der Neubaukonzeption zugestimmt hatten, stand der Verwirklichung politisch nichts mehr im Wege. Am 1.1o.1966 berichtete die Lokalzeitung:

> 'Nach dem Willen des Kreisausschusses ..... soll auch in (Gemeinde B) ein Schulzentrum entstehen. Nach den Vorstellungen des Gremiums wird es das Gymnasium und die Mittelpunktschule (der Gemeinde B) umfassen. Beide Schulen liegen in unmittelbarer Nähe ... Landrat ..... teilte am Montagabend vor Journalisten mit, daß sich Lehrerkollegien und Elternbeiräte mit dieser Organisationsform bereits vor längerer Zeit einverstanden erklärten ... Mit der neuen Organisationsform beider Schulen wird sich noch der Kreistag beschäftigen. Er hat das letzte Wort.'
> (LZ v. 1.1o.1966)

Der Kreistag sprach das 'letzte Wort' am 2.2.1967, indem er beschloß, in Gemeinde B ein 'Schulzentrum' zu errichten (LZ v. 16.7.1967). Ebenfalls zu Beginn des Jahres 1967 teilte der Kreisausschuß mit, daß mit dem 1.Bauabschnitt in Gemeinde B - der Turnhalle - bereits 1967 begonnen werde (LZ v. 2.1.67).

Mit dieser grundsätzlichen Entscheidung für einen Neubau waren die Weichen für die Gesamtschul-Gründung in Gemeinde B bereits gestellt. Allerdings gab es in dieser Zeit keinerlei formale Beschlüsse über die Errichtung von Förderstufe und Gesamtschule; in der Presse wurde der geplante Neubau in Gemeinde B abwechselnd als 'Schulzentrum', 'Neubau des Gymnasiums' oder als 'Gesamtschule' bezeichnet (LZ. v. 16.7.67, 19.9.67). Der Hauptgrund für diese Verwirrung war, daß Gemeinde B mit der Gesamtschul-Zustimmung der Schulplanung des Kreises voraus war. Erst 1969 - zwei Jahre nach Baubeginn an der Turnhalle der Gesamtschule B - wurde eine definitive schulpolitische Linie der SPD auf Kreisebene deutlich. Während der Debatte um die Errichtung einer integrierten Gesamtschule in der Kreisstadt wies der Landrat auf die zentralen Überlegungen zur weiteren Schulentwicklungsplanung hin: Im Kreis spreche man inzwischen von fünf Gesamtschulen, mit denen man das gesamte Kreisgebiet flächendeckend versorgen wolle (LZ. v. 6.8.1969).

Mit dieser Bemerkung wurden die Konturen des künftigen Schulentwicklungsplanes deutlich, der auf eine weitgehende Horizontalisierung des Schulwesens zielte. Dieser wurde Anfang 1970 - kurz nach Übernahme der Schulträgerschaft durch den Kreis - vom Kreistag einstimmig beschlossen. Mit diesem SEP wurde die seit 1965 in Gemeinde B isoliert ablaufende Entwicklung nunmehr in ein umfassendes Gesamtkonzept eingeordnet, und zwar in ein Konzept, durch das das Schulwesen insgesamt auf eine Förderstufen- und Gesamtschulstruktur umgestellt werden sollte (vgl. Kreis B,Schulkonzeption 1973).

4.3.4.2.2 Entscheidung für die freiwillige Förderstufe

Nachdem zwischen 1966 und 1970 die Baumaßnahmen aufgrund von Finanzmangel nur langsam vorangingen wurde im Juli 1971 die Finanzierung endgültig gesichert, so daß mit der Fertigstellung des Neubaus (Fachraum-Trakt) zum Schuljahresbeginn 1972/73 fest gerechnet werden konnte. Daraufhin berief der Kreisausschuß eine 'pädagogische Planungsgruppe' für die Gesamtschule B (LZ v. 16.7.1971). Leiter der Planungsgruppe wurde der damalige stellvertretende Leiter des Gymnasiums, der heutige Gesamtschulleiter. (Protokoll der Planungsgruppe vom 19.1.1971).

Während bis dato die Diskussionen und Entscheidungen weitgehend unkontrovers verliefen, traten erhebliche Kontroversen bei der Frage auf, in welcher Weise und zu welchem Zeitpunkt die Förderstufe eingeführt werden sollte. Dies wird im folgenden skizziert: Schon in der konstituierenden Sitzung der Planungsgruppe (bestehend aus Lehrern des Gymnasiums und der Grund- und Hauptschule) wurde als selbstverständlich angenommen, daß

> 'die entstehende neue Gesamtschule Jahr für Jahr die bestehenden weiterführenden Schulen in ihren Einzugsbereichen mit der Klasse 5 beginnend ersetzen soll, und daß dieser Einsatz nur durch die Errichtung einer Förderstufe zunächst für das 5. Schuljahr erfolgen kann...' (Stellungnahme der Planungsgruppe v. 1.3.72).

Bereits im November 1971 entschied sich die Planungsgruppe einstimmig für ein bestimmtes Versorgungsmodell:

Gleichzeitige Einführung der Förderstufe an der (späteren) Gesamtschule B und an der Haupt- und Realschule des Nachbarortes. Dabei sollte die Förderstufe beider Schulen unter 'einheitlicher pädagogischer Leitung' stehen (Protokoll der Planungsgruppe vom 24.11.1971).
Noch in der gleichen Sitzung erklärte der örtliche Schulrat, er beabsichtige,

> 'umgehend einen Antrag auf Anerkennung der Förderstufe beim Schulträgerzu stellen... Ein Schreiben des Planungsleiters zwecks Stellungnahme des Kreisausschusses Modell-vorschlag II wird umgehend abgesandt, um den nächstmöglichen Starttermin August 1972 für die Förderstufe zu gewährleisten, da bei Verzögerung eine Verschiebung auf 1973 die Folge wäre.'
> (Protokoll der Planungsgruppe vom 2.12.1971).

Der hierzu erforderliche Beschluß der Grund- und Hauptschule (an die die Förderstufe vor der formalen Errichtung der Gesamtschule angebunden werden mußte) wurde bereits einen Tag vorher in einer Gesamtkonferenz gefaßt:

> 'Das Kollegium der Grund- und Hauptschule (der Gemeinde B) beantragt die Einführung der Förderstufe für das Schuljahr 1972/73 in (Gemeinde B) und betont, daß die Arbeitsfähigkeit nur sichergestellt ist, wenn weder in dem Gymnasium ..... noch in der Realschule .... eine Anfangsklasse eingerichtet wird.'

Dieser Beschluß wurde ohne Gegenstimme bei fünf Enthaltungen gefaßt. (Protokollbuch Mittelpunktschule, Sitzung v. 1.12.71). In diesem Beschluß spiegelt sich

die reformbereite, weitgehend GEW-orientierte Position des Kollegiums (Int. 3.11.).

Nachdem im Januar 1972 auch die Elternbeiräte der betroffenen Grundschulen dieser Absicht zustimmten (LZ v. 8.1.72), beantragte der Schulträger beim Hessischen Kultusminister die Errichtung der 'freiwilligen Förderstufe' zum Schuljahr 1972/73; dabei forderte er ebenfalls, daß in Gemeinde B und in der Nachbargemeinde keine anderen 5 Eingangsklassen eröffnet würden (Protokoll der Planungsgruppe v. 1.3.1972).

Die Beschlüsse und Aussagen der Planungsgruppe, des Kollegiums der Grund- und Hauptschule, des Schulrats und des Schulträgers wurden somit von der gleichen Intention getragen: Einführung der Förderstufe im gesamten Tal zum 1.8.1972 bei gleichzeitigem Wegfall der Eingangsklassen des Gymnasiums und der Realschule. Obwohl es sich hierbei nur um die konsequente Ausführung der bereits 1966/67 - im Zusammenhang mit dem Neubau-Beschluß - getroffenen Vereinbarung handelte, ergaben sich zu Anfang 1972 erhebliche Widerstände, die im folgenden beschrieben werden. Um sie verständlich zu machen, muß jedoch zuvor die rechtliche Problematik bei der Einführung der Förderstufe im Tal kurz skizziert werden:

Die Einführung der 'obligatorischen' Förderstufe kann in Hessen gemeinsam von Schulträger und Kultusminister geschlossen für einen Schulaufsichtsbezirk beschlossen

werden; ein alternatives Schulangebot (Realschule, Gymnasium) braucht dann nicht mehr bereitgestellt zu werden (§9 SchVG). Weil das Tal mit den vorgesehenen Standorten, Gemeinde B und ihre Nachbargemeinde, jedoch kein geschlossener Schulaufsichtsbezirk ist, war es 1972 rechtlich lediglich möglich, eine freiwillige Förderstufe einzuführen. Hierzu war die Zustimmung aller betroffenen Grundschul-Elternbeiräte notwendig. Darüber hinaus ist es zwar rechtlich nicht zwingend, aber in der Praxis üblich, dies nur bei Zustimmung der betroffenen Lehrerkollegien durchzuführen (Auskunft HKM). Zugleich ist der Schulträger rechtlich verpflichtet, ein alternatives Angebot im Realschul- und Gymnasialbereich zur Verfügung zu stellen.

Planungsgruppe, Schulträger und Schulrat waren übereinstimmend der Meinung, daß unter den regionalen Bedingungen des Tals eine solche zweigleisige Eingangsstufe 5/6 - allein schon aufgrund der Schülerzahlen - völlig unpraktikabel sei. Die Verfechter der Förderstufe standen somit vor dem Problem, juristisch eine freiwillige Förderstufe einführen zu müssen, die in der Realität jedoch als obligatorische Förderstufe funktionieren sollte. Der erste Widerstand regte sich im Gymnasium. Das Kollegium hatte bei früheren Gelegenheiten schon deutlich gemacht, daß es der Förderstufen-Konzeption distanziert bis ablehnend gegenüberstand. So hieß es z. B. in einer Presseerklärung des Kollegiums gegen die 'Zwangsförderstufe':

> 'Es kann in einem demokratischen Staat nicht hingenommen werden, daß man Eltern

die eine weitergehende Ausbildung ihrer begabten Kinder wünschen, gegen ihren Willen zwingt, diese zwei Jahre länger in der Haupt - schule zu belassen....'

(LZ v. 26.3.1968)

1972 nun, als über die Förderstufe konkret zu entscheiden war, versuchten der damalige Gymnasialleiter und einige Studienräte, eine schulformabhängige Lösung durchzusetzen. Hierüber kam es zu einem erheblichen Konflikt im Gymnasial-Kollegium, denn die gymnasialen Mitglieder der Planungsgruppe standen hinter dem Förderstufen-Konzept. Auf einer Sitzung der Gesamtkonferenz des Gymnasiums am 21.1.1972 referierte der stellvertretende Gymnasialleiter (und Leiter der Planungsgruppe) über die vorgesehene Einführung der Förderstufe. Er engagierte sich voll für das von der Planungsgruppe vorgeschlagene Modell und lehnte die Vorstellungen des damaligen Schulleiters von einer schulformabhängigen Lösung eindeutig ab. Der stellvertretende Schulleiter erklärte, daß weder der Planungsausschuß noch er persönlich für die Mitarbeit an einem schulformabhängigen Modell zur Verfügung stünden. Schließlich setzte sich die Position des stellvertretenden Schulleiters durch: Das Gymnasium habe keine Chance mehr, eine schulformabhängige Förderstufe zu verhindern. Vielmehr müsse es jetzt gemeinsam mit der Hauptschule sinnvolle Aufbauarbeit leisten. Und schließlich gehe es darum, die - im Zusammenhang mit dem Neubau - mit Kreis und Mittelpunktschule getroffenen Abmachungen auch einzuhalten (Int. 3.19).

In der abschließenden Abstimmung stimmten 14 von 21 Studienräte der folgenden Erklärung zu:

> 'Die Konferenz .... nimmt Kenntnis von dem Beschluß des Kreisausschusses des Kreises ...., beim Herrn Hessischen Kultusminister zu beantragen, im Rahmen der Entwicklung der Gesamtschule (B) im Schuljahr 1972/73 die Förderstufe im Einzügsbereich der Schule einzuführen. Die Konferenz billigt die Arbeit und die Ergebnisse der Planungsgruppe.'
>
> (Protokoll der Konferenz v. 21.1.1972)

Mit dieser Abstimmung des gymnasialen Kollegiums war aber die Frage der Förderstufe noch nicht entschieden. Neue Schwierigkeiten ergaben sich durch den Genehmigungserlaß des Regierungspräsidenten: Mit Schreiben vom 21.2.1972 verfügte der RP die Errichtung einer 'freiwilligen Förderstufe', machte dem Schulträger jedoch - aufgrund der zuvor skizzierten Rechtslage - zur Auflage,

> 'daß gleichzeitig der Errichtung einer Klasse 5 an der Grund-, Haupt- und Realschule in P. und einer Sexta an dem Gymnasium ....(Gemeinde B) Rechnung getragen werden muß, wenn dies von den Eltern gewünscht wird, deren Kinder eine der genannten Schulen ab Schuljahr 1972/73 besuchen sollen.'
>
> (Protokoll der Planungsgruppe v. 1.3.1972)

Um eine solche - aufgrund der Schülerzahlen auch praktisch kaum mögliche -Maßnahme zu umgehen, verfolgten Planungsgruppe, Schulrat und Schulträger die folgende Taktik: Man versuchte, alle Eltern des vierten Schuljahres für eine Anmeldung ihrer Kinder in die Förderstufe zu gewinnen, so daß andere Eingangsklassen aufgrund fehlenden Bedarfs nicht eingerichtet werden

brauchten. Im März 1972 erhielten daher alle Eltern, deren Kinder das 4. Schuljahr einer Grundschule besuchten, einen Brief der beiden Schulleiter. Darin wurden die Eltern aufgefordert, sich zu äußern, welches Kursniveau (A, B, C) ihr Kind in der Förderstufe besuchen solle (LZ v. 23.3.1972).

Aufgrund dieses Briefes stieg die CDU in Gemeinde B in eine öffentliche Auseinandersetzung ein: Sie kritisierte einerseits die fehlende Freiwilligkeit der 'freiwilligen' Förderstufe und verlangte eine 'rechtmäßige Einführung'(LZ v. 23.3.1972, LZ v. 27.4.72); zum anderen behauptete sie, die personellen, organisatorischen und sachlichen Voraussetzungen zur Einführung der Förderstufe seien noch nicht erfüllt. Der Zeitpunkt 1.8.1972 sei 'verfrüht', deshalb müsse zumindest eine Verschiebung des Starts erreicht werden (LZ v. 6.4.1972). Die CDU bemühte sich, diese Kritik in die Elternschaft hineinzutragen. So hieß es in einer Notiz im Mitteilungsblatt der Gemeinde B vom 23.3.1972:

'An alle Eltern und Mitglieder der CDU

Sehr geehrte Eltern, liebe Parteifreunde!

Ob am (Gymnasium) eine Förderstufe eingerichtet wird, ist ungewiß. Über den Stand des Entscheidungsprozesses und die mit der Förderstufe zusammenhängenden Fragen informieren wir Sie. Referent zum Thema: 'Die moderne Schule' ist der Schulfachmann der CDU im Hessischen Landtag, ...

gez. ....., Ortsvorsitzender

Auf dieser Veranstaltung (April 1972) fand eine heftige Kontroverse zwischen der örtlichen CDU und den zahlreich vertretenen SPD-Gemeindepolitikern statt (LZ. v. 15.4.1972). In Folge davon erschien am 21. und 24.4.1972 in der Presse eine scharf gehaltene Erklärung der örtlichen SPD, in der sie sowohl auf die Bildungsgerechtigkeit als auch auf den Zusammenhang zwischen Förderstufe und Erhalt der Oberstufe hinwies:

'Die SPD wehrt sich gegen konservative Vorstellungen der CDU - Voraussetzungen im .... Tal für die Einrichtung der Förderstufe sind gegeben - ... Die CDU will ..... keine Bildungsgerechtigkeit. Da sie keine gleichwertige Alternativlösung anzubieten hat, führt sie ihren Kampf gegen die Förderstufe mit wenig überzeugenden Argumenten....'

(LZ v. 24.4.1972)

'Auch der CDU muß klar sein, daß die zukünftige Studienstufe im ....Tal nur auf Dauer arbeitsfähig sein wird, wenn es gelingt, die Übergänge zum Gymnasium zu steigern. Letzteres ist nur durch die Förderstufe möglich. Wer die Förderstufe hinausschieben will, gefährdet den Bestand der Sekandarstufe II.'

(LZ v. 21.4.1972)

Diese scharfen Angriffe wiederum schienen der CDU nicht sehr angenehm zu sein; jedenfalls wurde die Kampagne im April/Mai 1972 deutlich zurückgenommen. Die CDU nahm nun für sich in Anspruch, durch ihre Aktivitäten erst die hinreichenden Grundlagen für eine angemessene Förderstufen-Arbeit geschaffen zu haben. So hieß es am 27.4.72 in der Presse, erst aufgrund der Bedenken der CDU seien nunmehr die notwendigen Voraussetzungen für die Einführung der Förderstufe geschaffen worden

(LZ v. 27.4.1972). Am 16. 5.1972 erklärte die lokale CDU:

> 'Zurückgewiesen wurde die Taktik der SPD (der Gemeinde B), die CDU in eine Antiförderstufenposition zu drängen.'

Mit diesem 'Einschwenken' der CDU war die Förderstufen-Auseinandersetzung jedoch noch nicht beendet: Etwa fünfzehn Eltern - insbesondere höhere Angestellte des Kalibergbaus - erklärten sich nicht bereit, ihre Kinder in die Förderstufe zu schicken. Als ihre Absicht, die Kinder notfalls beim Kreisstadt-Gymnasium anzumelden, an den Schulrat und Schulleitung herangetragen wurde, kam es zu mehreren internen Vermittlungsgesprächen. Nachdem diesen Eltern zugesichert wurde, daß alle A-Kurse in der Förderstufe von Gymnasiallehrern unterrichtet würden, akzeptierten auch diese Eltern die Förderstufe (Int. 3.19). Diese Auseinandersetzung hat noch einmal deutlich gemacht, welche Gruppen den Schulreform-Maßnahmen kritisch oder gar ablehnend gegenüberstanden: Das Gymnasialkollegium, die örtliche CDU und - erstmals in Gemeinde B - eine kleine Gruppe wohlsituierter Eltern. Zwar hat die Auseinandersetzung gezeigt, daß diese Gruppen in der Gemeinde und im Kreis nicht in der Lage waren, die Reformentscheidung zu verhindern. Insbesondere durch das Einwirken der Eltern konnte jedoch bereits in der Entscheidungsphase gesichert werden, daß die künftige Förderstufe sich nicht zu weit von der bisherigen dreigliedrigen Praxis entfernt.

Nachdem all diese Auseinandersetzungen ausgestanden waren, nahm die Förderstufe am 29.8.1972 im Tal ihre Arbeit auf - und zwar als einziges Angebot für den neuen 5. Jahrgang (LZ v. 25.8.1972).

4.3.4.2.3 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

Als 1972 die Förderstufe ihre Arbeit aufnahm, stand die Entscheidung über die Organisationsform der zwei Jahre später zu gründenden Gesamtschule noch bevor. Obwohl die Gymnasiallehrer am Ort stets von einer kooperativen Organisationsform ausgegangen sind, wurde die Gesamtschule B in den Schulentwicklungsplänen des Kreises (sowohl 1970 als auch bei der Überarbeitung 1973) immer als 'integrierte Gesamtschule' ausgewiesen. Der am 20.12.1971 vom Kreistag einstimmig gefaßte Errichtungsbeschluß der Gesamtschule B ließ die Frage jedoch wieder offen. Der Beschluß sieht lediglich eine 'Gesamtschule B' vor; das im SEP vorhandene Adjektiv 'integriert' bleibt aus. Ein Grund für diese Unbestimmtheit war der Wunsch des Schulträgers und Schulrats, den beteiligten Lehrern und Eltern weder die eine noch die andere Form aufzuzwingen. Hierzu der Schulrat:

'Ich habe .....folgendes gesagt: Wir machen erst Förderstufe mit diesem System und dann werden wir im 2. Jahr der Förderstufe zusammen mit allen Beteiligten entscheiden, wie wir weiterführen. Ich möchte mich nicht festlegen .... denn dazu ist nicht nur ein Lernprozeß bei Schülern erforderlich, sondern erst recht bei Eltern und Lehrern....'
(Int. 3.02)

Die Verantwortung für die endgültige Entscheidung fiel damit hauptsächlich auf die Planungsgruppe der Gesamtschule B, deren Aufgabe es war, die Arbeit der künftigen Gesamtschule vorzubereiten. Nachdem die Förderstufe bereits beschlossene Sache war, stellte die Weiterführung als schulformbezogene Gesamtschule die Alternative mit dem geringsten Reformgehalt dar. Eine Entscheidung für eine integrierte Gesamtschule hingegen wäre über eine - auf die Störungen antwortende - Mindestreform hinausgegangen. Mit anderen Worten: Es bestand kein struktureller Zwang zur Einführung einer integrierten Gesamtschule. In dieser Planungsgruppe waren die Befürworter einer integrierten Lösung eindeutig in der Mehrheit: Sämtliche Vertreter des H/R-Bereichs sowie ein Gymnasiallehrer wurden dazugerechnet, lediglich die zwei weiteren Gymnasiallehrer galten als 'Nicht-Befürworter'. (Int. 3.19). Der Planungsgruppe war die deutliche Abneigung der Mehrheit des Gymnasialkollegiums gegen eine Integration bekannt. Hierzu ein Gymnasiallehrer:

> 'Klar war in unserem Kollegium immer: Das wird keine integrierte Gesamtschule'.
>
> (Int. 3.3o)

Der Widerstand dagegen, so der örtliche Schulrat, war

> 'außerordentlich hoch, zum Teil mit sehr sachlichen zum Teil aber auch mit feststellbar parteipolitischen Argumenten.'
>
> (Int. 3.02)

Die Gymnasialvertreter in der Planungsgruppe standen zwar - im Unterschied zu vielen ihrer Kollegen - einer Gesamtschulentwicklung in Gemeinde B aufgeschlossen gegenüber. Sie hatten jedoch zugleich ein eindeutiges Interesse des Gymnasialkollegiums zu vertreten: Durch die Errichtung einer schulformbezogenen Gesamtschule eine gewisse Eigenständigkeit des Gymnasiums zu erhalten. (Z. B. Int. 3.19, 3.3o). Dem stand der Wunsch der H/R-Vertreter entgegen, in Gemeinde B möglichst bald zu einem integrierten System zu gelangen. Denn insbesondere im örtlichen Grund- und Hauptschulkollegium - so ein Lehrer -

> ' war seit langem klar, daß die Dreigliedrigkeit des Schulwesens... aufgehoben werden muß.'
>
> (Int. 3.24)

Dieses Problem wurde in der Planungsgruppe 1971/72 mehrfach diskutiert. Stets setzte sich der Leiter der Planungsgruppe (=stellv. Gymnasialleiter) dafür ein,

> 'über die Phase der Kooperation die integrierte Form als sinnvolle Lösung herbeizuführen....'
>
> (Protokoll der Planungsgruppe vom 1.3.1972).

Diese Position - zunächst kooperativ, später integriert - als Kompromißformel wurde nach einiger Zeit auch von den Kollegen des Grund- und Hauptschulbereichs übernommen. So vertrat etwa der örtliche Schulrat, ein Verfechter der integrierten Gesamtschule, die

Meinung, aufgrund der bestehenden Situation

> 'erst einmal mit der kooperativen Gesamtschule Erfahrungen zu sammeln, und dann allmählich auf die integrierte Form loszusteuern....'
>
> (Int. 3.o2)

Im Januar 1973 wurde diese Kompromißformel als offizielles Ergebnis der Planungsgruppe formuliert:

> 'Als Endziel ist für die Gesamtschule (B) nach Meinung der Planungsgruppe nach Ausführung weiterer Bauabschnitte eine integrierte Gesamtschule nach § 69 SchVG anzustreben.....
> Als Übergangslösung bietet sich .... eine schulformbezogene Gesamtschule nach § 8 (1) SchVG für den Einzugsbereich (B) an.'
>
> (Schreiben der Planungsgruppe an den Kreisausschuß vom 14.3.1973)

Dieser Kompromiß kam zustande, weil die IGS-Befürworter einsahen, daß es weder juristisch möglich noch inhaltlich sinnvoll war, das widerstrebende Gymnasialkollegium in eine unerwünschte Arbeitsform hineinzuzwingen. Der Kompromiß wurde erleichtert durch die Zustimmung der Gymnasialvertreter, innerhalb der kooperativen Gesamtschule auf die integrierte Form hinzuarbeiten. Damit war innerhalb der Planungsgruppe von allen Seiten akzeptiert, daß innerhalb der schulformbezogenen Organisation weitgehende kooperative Maßnahmen eingerichtet werden sollen.
Der Vorschlag der Planungsgruppe, in Gemeinde B zunächst eine schulformbezogene Gesamtschule zu errichten, stieß in Gemeinde und Kreis auf breiten politischen Konsens:

Die CDU in Gemeinde B und im Kreis hatte stets erklärt, sie sei für die Errichtung schulformbezogener Gesamtschulen. So sagte etwa der CDU-Ortsvorsitzende und spätere Landtagsabgeordnete .....:

'Die CDU vertritt daher die Einrichtung der kooperativen Gesamtschule, das bedeutet, daß die schultypenbezogene Schule erhalten bleibt, aber Hauptschule, Realschule und Gymnasium eng miteinander zusammenarbeiten.'
(LZ v. 27.9.1973)

Die SPD der Gemeinde erklärte, dies sei ein erster und sinnvoller Schritt (Mitteilungsblatt der Gemeinde B v. 5.4.1973).

Zur gleichen Zeit (Anfang 1973) wirkte sich auf Kreisebene die Kurskorrektur des Hessischen Kultusministers aus:

Die Zahl der Neuerrichtungen von integrierten Gesamtschulen wurde (offiziell aus Kostengründen) drastisch reduziert; diese Absicht wurde den Schulträgern auch mitgeteilt. Für den Schulrat stellte sich das wie folgt dar:

'Und dann kam mehr oder weniger vom größeren politischen Raum die Quasi-Entscheidung: zunächst keine integrierte Gesamtschule mehr, sondern erst mal mit der additiven Gesamtschule anfangen...'
(Int. 3.02)

Damit war die Situation für den Schulträger (und die dortige SPD-Mehrheit)eindeutig:

Die Betroffenen wollten eine schulformbezogene Gesamtschule, der Kultusminister würde auch nur eine solche genehmigen. Unter diesen Bedingungen fiel es nicht schwer, von der ursprünglichen - im SEP formulierten - Absicht auf Errichtung einer integrierten Gesamtschule zunächst wieder abzurücken: An der langfristigen Zielperspektive wurde festgehalten (vgl. Kreis H, Schulkonzeption 1973). Zugleich lautete jedoch der rechtsverbindliche Beschluß:

> ' Der Kreistag des Landkreises .... beschließt die Errichtung einer schulformbezogenen Gesamtschule (Klasse 5 -10) gem. § 8 Abs. 1 SchVG in (Gemeinde B) mit gymnasialer Oberstufe zum 1.8.1974. Die Hauptschule und das Gymnasium ... (einschl. der Förderstufe)werden in die schulformbezogene Gesamtschule einbezogen.'
>
> (Protokoll der Kreistagssitzung vom 28.1.1974)

Dieser Beschluß erfolgte einstimmig.

In der Beschlußvorlage wird noch einmal der Zusammenhang zum Schulentwicklungsplan angesprochen:

> 'In der vom Kreistag am 1.1o.1973 beschlossenen Schulkonzeption ist als Zielprojektion eine integrierte Gesamtschule in (Gemeinde B) vorgesehen. Als erster Schritt auf diesem Wege soll entsprechend einem Vorschlag der pädagogischen Planungsgruppe der Gesamtschule (B) und des zuständigen Schulrats die schulformbezogene Gesamtschule in (Gemeinde B) zum 1.8.1974 errichtet werden.'
>
> (Protokoll der Kreistagssitzung vom 28.1.1974).

Auf der Grundlage dieses Antrags verfügten HKM und RP (29.3.1974) die Errichtung der schulformbezogenen Gesamtschule B zum 1.8.1974.

4.3.4.3 Zusammenfassung

Initiiert wurde der Reformprozeß in Gemeinde B durch zwei Störungen des damaligen Gleichgewichts: Zum einen bestand ein Zwang zur baulichen Erweiterung und Modernisierung des Gymnasiums, der durch den kurzfristigen Schülerberg noch dringender gemacht wurde. Zum anderen wurde die gymnasiale Oberstufe durch ihre - langfristig gesehen - geringe Schülerzahl und durch die Gründung einer konkurrierenden Modellschule in der Kreisstadt in ihrem Bestand gefährdet.

Von den unmittelbar Betroffenen - d. h. zunächst den Gymnasialvertretern - wurde versucht, die Raumnot durch die Genehmigung eines Erweiterungsbaus aufzuheben. Eine solche Lösung hätte eine Kompensierung des störenden Faktors (unzulängliche Unterbringung bei steigender Schülerzahl) ohne eine grundsätzliche Änderung des Gleichgewichts (Erhalt des traditionellen Schulsystems) herbeigeführt.

Diese Pläne, eine Lösung innerhalb des bestehenden Gleichgewichts zu suchen, wurden dadurch vernichtet, daß die Schulpolitik des Landes und des jeweiligen Regierungsbezirks mit einem Neubau nur unter der Bedingung einer Zusammenlegung des Gymnasiums mit der örtlichen Hauptschule einverstanden wären. Damit wurde

das Feld der Teilnehmer an dem Entscheidungsprozeß erweitert. Nicht nur die Gymnasialvertreter mit ihrer relativ niedrigen Reformbereitschaft, sondern auch Hauptschullehrer und -eltern, Schulrat, und die - stark SPD dominierte - Gemeindepolitiker engagierten sich. Damit schloß der Kreis der Betroffenen folgende Gruppen ein:

- Gymnasiallehrer, die in der Mehrheit einer Umstrukturierung des Schulsystems abgeneigt waren, von denen jedoch eine kleine Gruppe bestand, deren Reformbereitschaft zwar nicht bis zur integrierten Gesamtschule reichte, aber schon zu einer schulformbezogenen Gesamtschule mit mehr als einem Mindestmaß an schulformübergreifender Kooperation. Darüber hinaus mußten alle Gymnasiallehrer die Möglichkeit der Sicherung der Oberstufe durch Einführung einer schulformbezogenen Gesamtschule erkennen.

- Eine Hauptschullehrerschaft, die in der großen Mehrheit eine sehr hohe Reformbereitschaft aufwies, deren Endziel die integrierte Gesamtschule war. Durch die gymnasiale Situation kamen diese Lehrerschaft in eine Lage, wo sie im Grunde genommen die Bedingungen für die Lösung der Raumprobleme des Gymnasiums stellen könnten.

- Eine Elternschaft, die zwar nicht sehr aktiv an dem Entscheidungsprozeß teilnahm, die aber - in einer Arbeitergemeinde mit starker SPD-Tradition - erwartungsgemäß durch eine relativ hohe Reformbereit-

schaft gekennzeichnet war. Sie drängte zwar nicht auf Reformmaßnahmen, zeigte aber eine Zustimmungsfreudigkeit bei Vorhabenmit Reformgehalt.

- o Eine kleine - aber aktivere Elterngruppe - die eine niedrige Reformbereitschaft hatte, und in der Lage war, als Bremse des Reformgehalts in der Förderstufe zu wirken.

- o Eine sehr starke und reformfreudige SPD am Ort, die das Reformvorhaben unterstützte.

- o Eine sehr schwache und reformabgeneigte CDU am Ort, deren Spielraum - wie die Förderungsstufedebatte zeigt - durch die für das Gymnasium offensichtlichen Vorteile des Reformvorhabens erheblich eingeengt war.

- o Überörtliche schulische Instanzen, die ohne Ausnahme auf eine Lösung der Störung in Anknüpfung an einem neuen Gleichgewicht drängten. Wegen der vorne beschriebenen landespolitischen Entwicklungen wurde dieser Drang jedoch während der Entscheidungsphase von einer integrierten auf einer schulformbezogenen Gesamtschule reduziert.

Auf dieser Grundlage wurde die Notwendigkeit eines Kompromisses deutlich. Die Entscheidung für eine schulformbezogene Gesamtschule mit kooperativen Maßnahmen, die zwar den gesamten Spielraum nicht ausfüllen, aber erheblich über das Mindestmaß an Kooperation lagen, konnte alle Betroffenen zumindest für die absehbare Zeit zufriedenstellen.

4.4 Fall C: Niedriger Kooperationsstand bei günstigen Bedingungen

4.4.1 Ergebnisse der Übersichtsstudie für FALL C

Am 1.8.1974 wurde die schulformbezogene Gesamtschule C errichtet. Vorgängereinrichtung der Gesamtschule war eine Mittelpunktschule mit Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule. Nach Gründung der Gesamtschule wurde die Sonderschule organisatorisch abgetrennt. Die Abtrennung der Grundschule ist auch geplant.

Der Gesamtschule ist wie üblich eine freiwillige Förderstufe vorgeschaltet, die am 1.8.1972 gegründet wurde. Vor Gründung der Gesamtschule bestand kein gymnasiales Angebot am Ort. Der Gymnasialzweig sollte also innerhalb der Gesamtschule aufgebaut werden. Zum Zeitpunkt der Fallstudie (April/Mai 1976) fehlten noch die 9. und 1o. Jahrgänge dieses Schulzweigs. Eine gymnasiale Oberstufe ist für Gesamtschule C nicht geplant.
Als die Fallstudie durchgeführt wurde, wies die Gesamtschule C folgende Schülerzahlen auf:

Tabelle 4.4.1: Schülerzahlen der Gesamtschule C nach Schulzweig und Jahrgang

Jahrgang	Zweig	Zahl der Klassen	Zahl der Schüler
5	Förderstufe	5	169
6	Förderstufe	5	165
7	HS-Zweig	2	8o
	RS-Zweig	2	53
	Gy-Zweig	1	2o
8	HS-Zweig	2	78
	RS-Zweig	2	5o
	Gy-Zweig	1	2o
9	HS-Zweig	1	29
	RS-Zweig	1	36
1o	RS-Zweig	1	41
Gesamt		23	741

Von den 31 an der Gesamtschule C beschäftigten Lehrern waren lediglich vier Gymnasiallehrer.

Gesamtschule C erfüllte somit alle Merkmale des Strukturtyps I:

- o keine gymnasiale Oberstufe vorhanden
- o kein Gymnasium bei Gründung vorhanden
- o ein noch nicht voll ausgebauter Gymnasialzweig
- o eine Betriebsgröße von weniger als 1.000

Damit hatte Gesamtschule C 'günstige' Bedingungen für Kooperation. Trotzdem wurde bei der Übersichtsstudie eine relativ niedrige Kooperationspraxis in Gesamtschule C festgestellt. Dies soll im folgenden präzisiert werden.

4.4.1.1 räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

I. Belegung der Klassenräume: Zusammen mit der Grund- und Sonderschule wird die Gesamtschule C in einem Schulzentrum untergebracht. Hier wurden zwei der Gebäude von der Gesamtschule belegt. Im Altbau, der in den 50er Jahren für die ehemalige Haupt- und Realschule errichtet wurde, befand sich die gesamte Förderstufe; im Neubau wurden alle Klassen der Jahrgänge 7 - 10 untergebracht. Im Neubau wurden die Klassenzimmer weder nach Schulzweigen noch jahrgangsweise belegt. Da sowohl Klassen wie auch Klassenräume sehr unterschiedliche Größen hatten, wurde dies das Hauptkriterium bei Vergabe der Klassenräume.

II. Belegung der Fachräume: Alle Schulzweige benutzten unterschiedslos alle Fachräume.

III. Ansiedlung der Schulzweigleiter: Alle Büros der Schulleitung befanden sich im Neubau. Da aber zum Zeitpunkt der Untersuchung sämtliche Schulzweigleiter-Stellen unbesetzt waren, kann keine Aussage zur Lage ihrer Büros gemacht werden.

IV. Nutzung der Lehrerzimmer: Das Lehrerzimmer des Neubaus wurde von Lehrern aller Schulzweige und -stufen benutzt. Ein zweites Lehrerzimmer im Förderstufentrakt wurde gelegentlich von Lehrern benutzt, die vorwiegend in der Förderstufe unterrichteten.

Im Vergleich mit den 49 untersuchten Schulen erhielt Gesamtschule C für die räumlich-organisatorische Kooperationspraxis den Rangplatz 26. Beschränkt man den Vergleich auf die 34 Schulen des Strukturtyps I, so erhält Gesamtschule C den Rangplatz 25. Die beschriebene räumlich-organisatorische Kooperationspraxis wurde als 'mittlere Kooperation' eingestuft.

4.4.1.2 curricular-didaktische Kooperation

I. Angleichung der Stundentafel: Die 1974 erstellte Planvorlage der Gesamtschule C sieht eine angeglichene Stundentafel vor. In der Praxis aber wurden in den Fächern Englisch, Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre in den verschiedenen Zweigen unterschiedliche Stundenzahlen erteilt. Die Stundentafel war also nur partiell angeglichen.

II. Angleichung von Lehrplänen: Im Fach Mathematik hatte es einige Ansätze zur Koordinierung der Unterrichtsinhalte des Realschul- und Gymnasialzweigs gegeben. In sämtlichen anderen Fächern war keine schulzweigübergreifende Koordination festzustellen.

III. Angleichung von Lehrwerken: In fast allen Fächern wurden in den verschiedenen Schulzweigen unterschiedliche Lehrbücher genutzt. Lediglich in den Fächern Mathematik und Sozialkunde konnte eine Abstimmung der Lehrwerke festgestellt werden.

IV. Unterrichtsplanung: Zum Zeitpunkt der Übersichtsstudie gab es überhaupt keine Ansätze zur schulformübergreifenden Unterrichtsplanung.

Der Vergleich mit den anderen untersuchten Schulen ergab für die Gesamtschule C bezüglich ihrer curricular-didaktischen Praxis den Rangplatz 33 (von49). Von den 34 Schulen des Strukturtyps I erhielt Gesamtschule C den Rangplatz 3o. Die curricular-didaktische Praxis der Gesamtschule wurde in die Kategorie 'niedrige Kooperation' eingeordnet.

4.4.1.3 personelle Kooperation

I. Einsatz von Fach- und Klassenlehrern: Im Prinzip wurden Lehrer entsprechend ihrer Lehrbefähigung - also schulzweigspezifisch - eingesetzt. Da aber lediglich vier Gymnasiallehrer an Gesamtschule C unterrichteten, mußte ein Großteil des Gymnasialunterrichts (25 - 5o%) von H/R-Lehrern erteilt werden.

Im Realschulzweig wurde weniger als 1o% des Unterrichts, im Hauptschulzweig überhaupt kein Unterricht von Gymnasiallehrern erteilt. Abgesehen von einer Ausnahme wurden Klassenlehrer schulzweigspezifisch eingesetzt.

II. partielle Durchlässigkeit für Schüler: Es gab unter den Schülern keine partiellen Übergänger, da kein zeitgleicher Unterricht angeboten wurde.

III. schulzweigübergreifende Lerngruppen: Die Arbeitsgemeinschaften des Musik-Bereichs wurden schulzweigübergreifend angeboten. Innerhalb des Pflichtunterrichts gab es prinzipiell keine schulzweigübergreifenden Lerngruppen. Lediglich wo Klassen geteilt werden mußten (z. B. Sport, Religion) wurden solche Gruppen gebildet.

Auch die personelle Kooperationspraxis der Gesamtschule C wurde als 'niedrige Kooperation' eingeordnet. Unter den 49 untersuchten Schulen bekam sie im Bereich der personellen Kooperation den Rangplatz 35. Von den 34 Strukturtyp I - Schulen nahm Gesamtschule C den Rangplatz 3o ein.

4.4.2 Gemeindestruktur

4.4.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

Die Gemeinde C liegt im dünn besiedelten Zonenrandgebiet Osthessens und besteht seit der Gebietsreform von 1972 aus 17 Dörfern, die nun Ortsteile der Ge-

meinde sind. Der Ortsteil C ist mit 1.532 Einwohnern der größte. Der kleinste Ortsteil hat eine Einwohnerzahl von 82, die Durchschnitts-Einwohnerzahl liegt bei 39o. Die abseits liegende Gemeinde wird mit der ca. 25 km entfernten Kreisstadt (Neukreis) nur durch eine zweispurige Kreisstraße und eine öffentliche Omnibuslinie verbunden. Ähnliche Verkehrsbedingungen bestehen zwischen Gemeinde C und der ca. 15 km entfernten ehemaligen Kreisstadt (Altkreis). [1)]

197o hatte Gemeinde C 7.o38 Einwohner, der jetzige Neukreis hatte damals 127.289 Einwohner. Wie aus Tabelle 4.4.2 zu ersehen ist, bedeuteten diese Zahlen einen Anstieg der Einwohnerzahl sowohl für die Gemeinde C als auch für den Kreis seit 1961.

Tabelle 4.4.2 Bevölkerungsentwicklung 1961-7o

Jahr	Gemeinde C	Landkreis	Land Hessen
1961	6621	116 o92	4 814 447
197o	7o38	127 289	5 381 7o5
Differenz	417	11 197	567 258
	(6%)	(1o%)	(11,7%)

Quelle: Statistisches Landesamt 197o-4, Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen 1973/74, Statistisches Bundesamt 1974

1) Gemeinde C gehörte bis 1973 zum Landkreis G. Dieser wurde im Zuge der Gebietsreform mit dem Landkreis H zum Neukreis (G + H) zusammengelegt. Im folgenden wird der Landkreis G als 'Altkreis', der Landkreis 'H' als 'Nachbarkreis', der zusammengefaßte Kreis (G + H) als 'Neukreis' bezeichnet. Sämtliche Zahlenangaben für den Landkreis beziehen sich auf das Gebiet des 'Neukreises'.

Zwischen 1961 und 197o stieg die Einwohnerzahl der Gemeinde C um 6% und die des Landkreises um 1o%. Beide lagen unter der für denselben Zeitraum durchschnittlichen Wachstumsrate des Landes Hessen (12%).

Ein Blick auf Änderungen (1961-197o) in der Altersstruktur der Gemeinde C (Tabelle 4.4.3) zeigt das immense Anwachsen der Schülerzahlen:

Tabelle 4.4.3: Altersstruktur Gemeinde C (1961/197o)

Alter	1961	%Bev.	197o	%Bev.	Differenz	%Differ.
unter 6	863	13	832	12	- 31	- 4%
6 - 14	11o6	17	134o	19	+ 234	+ 21%
15- 2o	5o7	8	649	9	+ 142	+ 28%
21- 44	1942	29	2o38	29	+ 96	+ 5%
45- 64	1423	21	1299	18	- 124	- 9%
über 64	78o	12	88o	13	+ 1oo	+ 13%
Se.:	6621	1oo	7o38	1oo	+ 417	+ 6%

Quelle: Statistisches Landesamt 197o - 3, Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen 1973/74

Eine ähnliche Situation - und damit ein 'Schülerberg'- findet sich im gesamten Landkreis.

Tabelle 4.4.4: Altersstruktur Landkreis 1961/197o

Alter	1961	%Bev.	197o	%Bev.	Differenz	%Differ.
unter 6	1377o	12	145o1	11	+ 31	+ 5%
6 - 14	16974	14	21278	17	+43o4	+ 25%
15-2o	8941	8	1122o	9	+2279	+ 25%
21 -44	36o46	31	38151	3o	+2 1o6	+ 6%
45 -64	27539	25	26285	21	-24o1	- 8%
über 64	12665	11	15853	12	+3188	+ 25%
Se.:	115934	1oo	127289	1oo	+1o414	+ 1o%

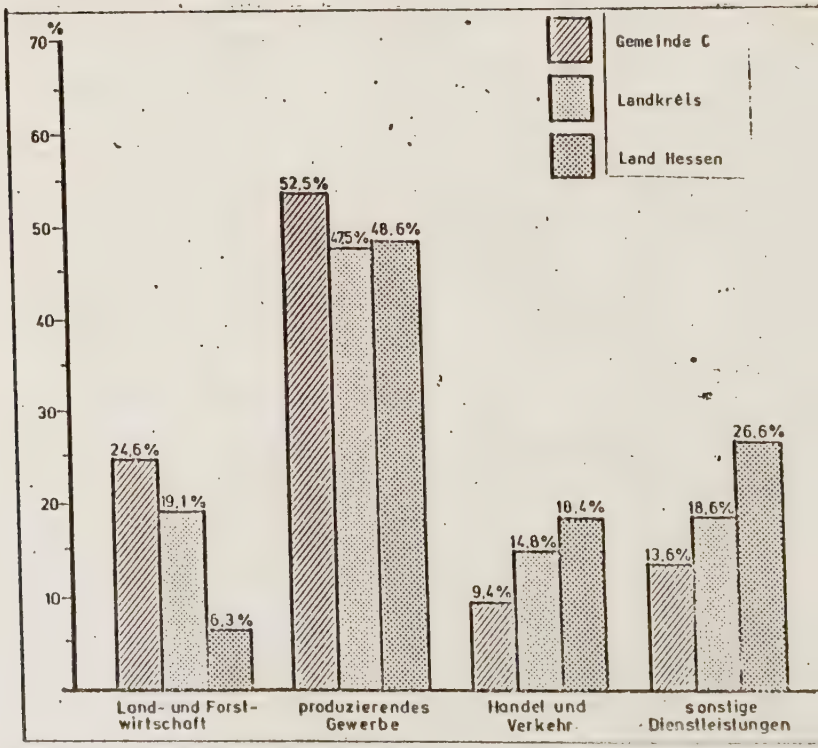
Quelle: Statistisches Landesamt 197o-3, Region. Planungsgem.

Im gesamten Kreis gab es somit eine erhebliche Zunahme der Schülerzahlen zwischen 1961 und 1970. Dabei unterschied sich die Entwicklung in Gemeinde C kaum von der Entwicklung des Kreises.

4.4.2.2 Wirtschaftsstruktur

Vergleicht man die Wirtschaftsstruktur der Gemeinde C, die des Landkreises und Landes Hessen, so erkennt man, daß Gemeinde C und der Landkreis in erheblichem Maße von der durchschnittlichen Wirtschaftsstruktur des Landes Hessen abweichen. Dabei sind die Abweichungen der Gemeinde C noch weitergehend als die des Landkreises, wie Diagramm 4.4.1 zeigt:

Diagramm 4.4.1: Anteile der Erwerbstätigen nach Wirtschaftsbereichen in Gemeinde C, Landkreis, Land Hessen



Quelle: STATISTISCHES LANDESAMT 1970-10

Sowohl im Landkreis als auch in der Gemeinde hat die Landwirtschaft eine hohe Bedeutung: in diesem Wirtschaftsbereich arbeiten im Landesdurchschnitt nur 6,3% der Erwerbstätigen, aber 19,1% in diesem Landkreis und 24,5% in der Gemeinde C.

Dagegen findet sich ein geringer Anteil von Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich: Während der Landesdurchschnitt bei 45,0% liegt, beträgt der Anteil im Landkreis 33,4%, in der Gemeinde C gar nur 23,0%.

Eine Aufteilung der Betriebe und Beschäftigten der Gemeinde C nach Wirtschaftsbranchen (Tabelle 4.4.5) läßt weitere Schlußfolgerungen über die Wirtschaftsstruktur zu. Dabei zeigt sich, daß die nichtlandwirtschaftlichen Betriebe, die sich in der Gemeinde befinden, äußerst klein sind: Die Zahl der Beschäftigten pro Betrieb beträgt im Durchschnitt 4,5. Es besteht damit eine extrem dezentralisierte Wirtschafts- und Arbeitsplatzstruktur. Dies kann allerdings in Anbetracht der landwirtschaftlichen Betonung und der wenig entwickelten Dienstleistungen nicht überraschen.

Tabelle 4.4.5: Nichtlandwirtschaftliche Betriebe/Beschäftigte nach Wirtschaftsbereichen in Gemeinde C (1970)

Wirtschaftsbereiche	Betriebe		Beschäftigte		Beschäft./ Betr.
	N	%	N	%	
Energiewirtschaft u. Wasserversorgung, Bergbau	o	o	o	o	-
Verarbeitendes Gewerbe (ohne Baugewerbe)	7o	24	512	4o	7,3
Baugewerbe	31	11	236	18	7.6
Handel	79	28	173	14	2.2
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	29	1o	69	5	2.4
Kreditinstitute und Versicherungsgewerbe	1o	4	24	2	2.4
Dienstleistungen, soweit von Unternehmen u. freien Berufen erbracht	34	12	73	6	2.1
Organisationen ohne Erwerbscharakter	9	3	64	5	7.1
Gebietskörperschaften und Sozialversicherung	2o	7	122	1o	6.1
Sonstige	5	2	8	1	1.6
Se.:	287	1o1	1281	1o1	4.5

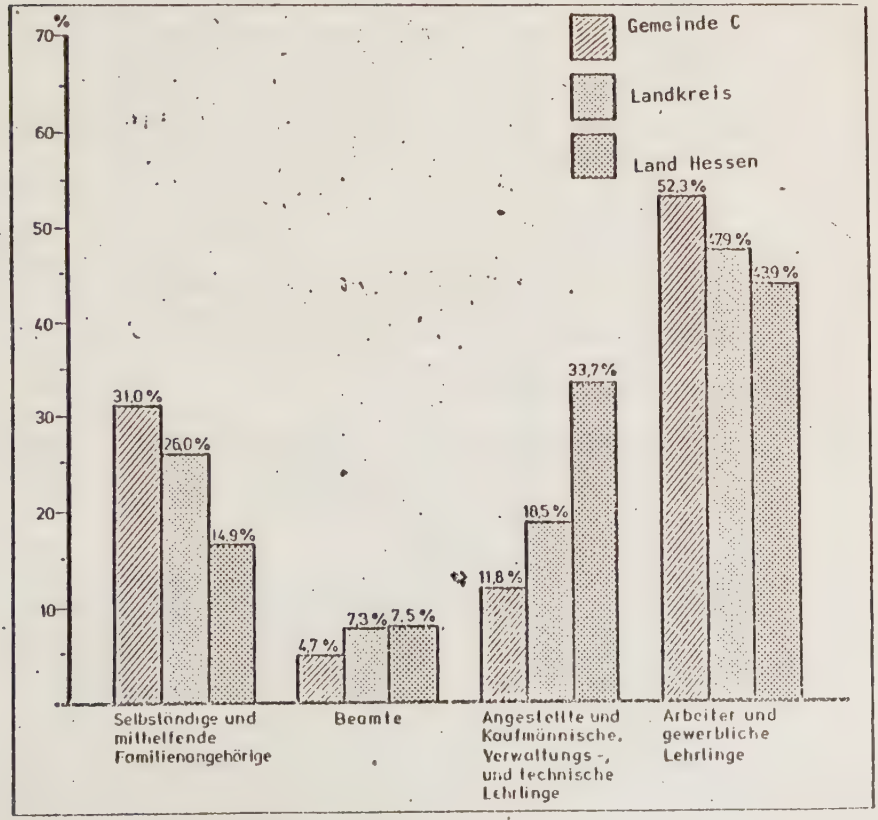
Quelle: Statistisches Landesamt 197o - 8

4.4.2.3 Sozialstruktur

Im Diagramm 4.4.2 wird die Aufteilung der Erwerbstätigen der Gemeinde C, des Landkreises und des Landes Hessen dargestellt.

Aus der Kleinbetriebs-Struktur ergibt sich ein hoher Anteil von Selbständigen. Er beträgt in Gemeinde C 31%, im Landkreis 26%, im Landesdurchschnitt hingegen nur 16,4% der erwerbstätigen Bevölkerung. Der Arbeiteranteil in Gemeinde C (52,3%) und im Landkreis (47,9%) liegt leicht über dem Landesdurchschnitt (43,9%). Erheblich unterrepräsentiert sind hingegen die Angestellten. Während ihr Anteil im Landesdurchschnitt 33,7% beträgt, findet sich in Gemeinde C nur etwa ein Drittel (11,8%) dieses Anteils.

Diagramm 4.42: Erwerbstätige nach Stellung im Beruf: Gemeinde C, Landkreis, Land Hessen



Quelle: STATISTISCHES LANDESAMT 1970-10

Diese Berufsstruktur spiegelt sich auch in der Aufgliederung der Gemeinde C-Bevölkerung nach Schulbildung wider. Tabelle 4.4.6 zeigt,daß nur 11,1% der Einwohner eine Schulbildung haben, die über den Volksschulbesuch hinausgeht. Auf Landesebene liegt diese Zahl mit 24,8% der Bevölkerung mehr als doppelt so hoch.

Tabelle 4.4.6: Aufgliederung nach Schulausbildung: Gemeinde C, Landkreis, Land Hessen (197o)

Abschlüsse	Gemeinde C		Landkreis		Land Hessen	
	N	%	N	%	N	%
Volksschule mit/ ohne Abschluß	4162	89	75693	85	3o14845	75
mittl. Reife	129	3	3763	4	4oo116	1o
Abitur	29	1	644	1	79575	2
Berufsfach-/ Fachschule	289	6	6527	7	339669	9
Igenieur- schule	9	1	389	1	45867	1
Hochschule	66	2	1578	2	129o62	3
Se.:	4693	1o1	88594	1oo	4oo9134	1oo

Quelle: Statistisches Landesamt 197o - 9

4.4.2.4 Politische Struktur

In der überwiegend katholischen Gemeinde C (86%) wird traditionell die CDU gewählt:

Tabelle 4.4.7: Wahlergebnisse

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergem.
Gemeindewahl 1972	-	48,2	-	51,8
Kreistagswahl 1972	21,9	67,4	1,5	9,2
Kreistagsnachwahl 1974	12,7	69,1	1,o	17,2
Landtagswahl 1974	16,3	8o,9	1,5	-
Bundestagswahl 1976	17,3	79,5	2,7	-

Quelle:

Tabelle 4.4.7 verdeutlicht diese Tradition: Bei der Gemeindewahl 1972 teilten sich die CDU und die Wählergemeinschaft in Gemeinde C alle Stimmen, SPD und FDP kandidierten damals gar nicht. Auch bei der Landtags- und Bundestagswahl konnte die SPD in Gemeinde C nur sehr bescheidene Stimmenanteile erringen. Die CDU verfügt über einen relativ stabilen Anteil von etwa 7o% der Stimmen.

Tabelle 4.4.8: Wahlergebnisse Landkreis

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergem.
Gemeindewahl 1972	27,o	57,6	2,7	12,5
Kreistagswahl 1972	27,9	6o,3	3,2	8,6
Landtagswahl 1974	25,9	69,2	3,6	-
Bundestagswahl 1976	26,6	68,2	4,5	-

Quelle: Statistisches Landesamt 1976

Aus Tabelle 4.4.8 geht hervor, daß die politische Struktur im gesamten Landkreis ähnlich aussieht: Zwar liegt der Anteil der SPD-Stimmen hier etwas höher, aber auch hier kann die CDU mit knapp 7o% der Stimmen rechnen.

4.4.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtung

Im strukturschwachen und dünn besiedelten Altkreis bestand noch bis weit in die 6Oer Jahre ein Schulwesen, in dem die wenig gegliederte Dorfschule ('Zwergschule') dominierte.

Bei einer Einwohnerzahl von 36.ooo im Altkreis und einer Bevölkerungsdichte von 82 Einwohnern pro qkm bestanden 1966 51 Schulen; die meisten von ihnen besaßen keine Jahrgangsklassen, 23 waren nur einklassige Volksschulen (VS) (SEP Altkreis 197o). Selbst Orte mit 1oo Einwohnern hatten 'ihre' Schule, in der alle Kinder des 1. bis 8. Jahrgangs unterrichtet wurden. Dem entsprach, daß noch 1967 76% der Primar- und Sekundarstufenschüler eine 'wenig gegliederte Schule' besuchten (SEP/ Altkreis 1970, S. 65).

Das Schulwesen des Altkreises wies somit 1966/67 einen enormen Modernitätsrückstand auf: Obwohl die Debatte um die Dorfschule längst geführt und entschieden war, war dieser Schultyp im Altkreis nach wie vor bestimmend. Der bereits damals allgemein akzeptierte Mindestanspruch an die schulische Versorgung - die Bereitstellung eines jahrgangsmäßig voll gegliederten Schulsystems - konnte für mehr als 3/4 der Schüler nicht erfüllt werden.

Seit 1967 unternahmen der örtliche Schulrat (parteilos) und der seit 1964 amtierende Landrat (CDU) intensive Anstrengungen, das ländliche Schulwesen auf wenige vollausgebaute Mittelpunktschulen zu konzentrieren.

Die Landschulreform erforderte die Bereitstellung von Schulraum an zentralen Orten - und damit erhebliche schulische Investitionen. Bei diesen Investitionen - d. h. bei dem Ausbau bestehender Schulen zu Mittelpunktschulen - konzentrierte man sich auf bestehende vollausgebaute Systeme in den größeren Gemeinden (mit mehr als 1.ooo Einwohnern), unter ihnen Gemeinde C.

Die Schule in Gemeinde C war noch 1964 eine wenig gegliederte Volksschule, die in vier Klassen 15o Schüler umfaßte (Schulchronik). Sie wurde damals schon von dem heutigen Direktor der Gesamtschule geleitet.

Im Zuge der angesprochenen Schulkonzentration wurde die Volksschule der Gemeinde C 1965 zur jahrgangsweise gegliederten Mittelpunktschule erweitert; im Jahre 1966 wurden zusätzlich ein Realschulzweig und eine Sonderschule für Lernbehinderte angeschlossen.
Dies führte zur weiteren Ausweitung. Im Schuljahr 197o umfaßte die Mittelpunktschule der Gemeinde C insgesamt 1.123 Schüler in elf Grundschul-, fünfzehn Hauptschul-, sechs Realschul- und drei Sonderschul-Klassen (Schulchronik).
Mit anderen Worten: In sechs Jahren war die Zahl der Schüler um mehr als das Siebenfache gestiegen.

Ein gymnasiales Angebot gab es vor Gründung der schulformbezogenen Gesamtschule C (1974) nur in der Kreisstadt des Altkreises. Aus dem Gebiet der Gemeinde C besuchten 1969 nur 5% eines Altersjahrganges das Gymnasium (LZ v. 16./17.6.1969). Diese Schüler mußten oft stundenlange An- und Abfahrtszeiten in Kauf nehmen.

4.4.2.6 Zusammenfassung

- Die Gemeinde C ist aufgrund ihrer geographischen Lage im strukturschwachen Grenzgebiet und aufgrund der schlechten Verkehrsbedingungen mit zentralen Orten

benachteiligt und isoliert.

- o Die Wirtschaftsstruktur der Gemeinde C wird durch die Landwirtschaft und das produzierende Gewerbe dominiert und ist relativ dezentralisiert. Dementsprechend findet sich ein hoher Anteil von Selbständigen (vorwiegend Landwirtschaft) und Arbeitern.

- o Politisch besteht in Gemeinde C eine äußerst starke CDU-Dominanz mit langer Tradition; sie findet sich in ähnlicher Weise auch auf der Kreisebene.

- o Zwischen 1961 und 197o erlebte Gemeinde C einen Schülerberg. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit akut, die bis spät in die 60er Jahre bestehenden Dorfschulen abzuschaffen und auf wenige Standorte zu konzentrieren. Hieraus ergab sich eine extreme Expansion der Schule in Gemeinde C.

- o In Gemeinde C fand sich kein gymnasiales Angebot, so daß eine erhebliche Unterversorgung für diesen Bereich festzustellen war. Diese Unterversorgung drückte sich in extrem niedrigen Übergangsquoten ins Gymnasium aus.

4.4.3 Initiationsphase: Störungen im Schulversorgungssystem

Seit Mitte der 60er Jahre befand sich das ländliche Schulwesen im Altkreis in einem grundlegenden Umbruch: Die wenig gegliederten Dorfschulen wurden aufgelöst, es erfolgte eine Konzentration auf einige Mittelpunktschulen (Grund-, Haupt- und Realschulen). Diese Umstrukturierung muß als Folge einer Störung angesehen werden, die man als 'Über-

alterung' bezeichnen kann:

Das Schulversorgungssystem im Altkreis war über Jahrzehnte unverändert geblieben und stellte sich daher zu Beginn der 60er Jahre als völlig rückständige 'Zwergschul'-Struktur innerhalb eines landesweit weitgehend modernisierten Schulsystems dar. Damit konnte das Schulwesen im Altkreis seinen Absolventen nicht die Ausbildungsleistung bringen, die inzwischen weithin als Mindeststandard galt: Unterricht in Jahrgangsklassen bei fachspezifisch ausgebildeten Lehrern. Somit war der Altkreis aufgrund unterlassener Reformen zu einer Art 'Bildungsnische' geworden.

Typisch für den Verlauf des schulischen Reformprozesses in und um Gemeinde C ist nun, daß dieses Problem - und die damit verbundene Benachteiligung - nicht etwa von der unmittelbar betroffenen Landbevölkerung selbst aufgegriffen wurde: Die Beschreibung des weiteren Innovationsverlaufs wird deutlich machen, daß die breite Mehrheit der Gemeinde C - Bevölkerung in erheblicher Distanz zu schulpolitischen Problemen lebt und sich hierzu nur höchst selten artikuliert.

Dem entspricht, daß die 'Überalterung' des Schulwesens im Altkreis von administrativ Zuständigen - Schulrat und Landrat - als Quelle von Störungen erkannt und durch eine umfassende Kampagne der Bevölkerung bewußt gemacht wurde. Das Konzept zur Behebung dieser Störung bestand in der Auflösung der 'Zwergschulen' und der Konzentration des ländlichen Schulwesens auf wenige voll ausgebaute Mittelpunktschulen (LZ v. 13.7.1968, SEP/Altkreis 197o).

Der stufenweise Ausbau der wenig gegliederten Volksschule in Gemeinde C zu einer solchen Mittelpunktschule war eine der ersten Maßnahmen innerhalb dieser Landschulreform.

Dieser Konzentrationsprozeß war 1966/67 in vollem Gange, als im Bereich der Mittelpunktschule der Gemeinde C eine zusätzliche Störung auftrat: Zu dieser Zeit wurde immer deutlicher, daß ein erheblicher 'Schülerberg' auf die Schulen zukommen würde: Für den Bereich von Gemeinde C war abzusehen, daß zwsichen 197o und 1976 aufgrund gestiegener Geburten die Zahl der S I-Schüler um mehr als 35% steigen würde (SEP/Altkreis 197o). Da außerdem im Bereich C noch zehn Zwergschulen zur Schließung anstanden, stellte sich eine erneute und dringende Notwendigkeit zur Schaffung weiterer Schülerplätze ein: Obwohl in den vergangenen Jahren bereits mehrfach angebaut wurde, bestand somit ein erneuter umfangreicher Erweiterungszwang.

Darüber hinaus gab es im Schulwesen des Altkreises seit langem eine Ungleichgewichtigkeit, die sich nur deshalb nicht als Störung auswirkte, weil sie etwa bis 1968 von niemandem thematisiert wurde: Die extreme Benachteiligung der ländlichen Bevölkerung beim Zugang zur gymnasialen Bildung. Diese läßt sich daran ablesen, daß noch 1969 nur 5% der Schüler aus Gemeinde C ins Gymnasium (Standort: Kreisstadt/Altkreis) übergingen. Aus der Kreisstadt selbst waren es hingegen 29% (LZ v. 16./17.6.1969). Diese Ungleichgewichtigkeit spielt zu einem späteren Zeitpunkt der Schulentwicklung eine wichtige Rolle.

Zusammenfassend: Ende der 60er Jahre führten folgende Störungen des Gleichgewichts des Schulversorgungssystems in Gemeinde C zu einem Erweiterungszwang:

- Ein kommender Schülerberg ab 1970 war für die Sekundarstufe I abzusehen. Es mußte mit einer Steigerung der Schülerzahlen um 35% gerechnet werden.

- Es standen noch 10 'Zwergschulen' zur Schließung an. Die Schüler dieser Schulen mußten auch in der Mittelpunktschule der Gemeinde C untergebracht werden.

Ein dritter, schon längerer Zeit bestehender Faktor, nämlich die extreme Bildungsbenachteiligung der Einwohner der Gemeinde C und ihres Umfeldes, kann nicht als Störung bezeichnet werden, da diese Benachteiligung nicht plötzlich aufgetreten ist, und von den betroffenen Einwohnern kaum wahrgenommen wurde. Dieser Faktor war aber den Verantwortlichen im schulpolitischen Bereich reichlich bekannt und spielte bei deren Suche nach Entstörungsmöglichkeiten eine erhebliche Rolle.

4.4.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

1967/68 stellte sich für Gemeinde C damit das unmittelbare Problem, Schülerplätze für die erheblich wachsenden Schülerzahlen zu schaffen. Es stellte sich jedoch zunächst nicht das Problem, die Benachteiligung beim Zugang zur gymnasialen Bildung aufzuheben: Weder von der Bevölkerung noch von Kreispolitikern wurde zum damaligen Zeitpunkt das Fehlen eines gymnasialen Angebots in Gemeinde C als bedeutsame Störung empfunden. Damit wurde es möglich, dem Zwang zur Erweiterung durch einen quantitativen Ausbau der bestehenden Mittelpunktschule nachzukommen. Es bestand somit keine Notwendigkeit, zur Behebung dieser Störung Förderstufe und/oder Gesamtschule einzuführen.

Dieser Entscheidungssituation entsprach es, daß 1968 zunächst eine einfache bauliche Erweiterung der Mittelpunktschule in Gemeinde C beschlossen wurde. Das besondere an der Entwicklung in Gemeinde C besteht nun darin, daß im Anschluß an diesen Beschluß (=Entstörung innerhalb des dreigliedrigen Systems) die Durchführung weiterer Reformmaßnahmen (Förderstufe, Gesamtschule) durchgesetzt wurde, obwohl eine Entstörung bereits geleistet war und somit eine Reformzwang-Situation nicht bestand.
Dies soll im folgenden differenziert dargestellt werden.

4.4.4.1 Beschluß, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Systems zu beheben

Träger der Mittelpunktschule in Gemeinde C war im Jahr 1967 ein Schulverband, dem die Gemeinde C und einige

kleinere Gemeinden angehörten. In fast allen Gemeinderäten hatte die CDU eine dominierende Stellung, so daß auch in den Gremien des Schulverbandes eine eindeutige parteipolitische Dominanz vorzufinden war (Int. 4.o3).

Die damalige schulpolitische Diskussion in Gemeinde C wurde von Problemen der gerade ablaufenden Landschulreform beherrscht. Die bundesweite Diskussion um das Gesamtschulkonzept lief gerade erst an; in Hessen selbst bestand zur damaligen Zeit noch keine einzige integrierte Gesamtschule. Erste Planungen lagen allerdings vor (vgl. RP Kassel 1967).

Auf dem Hintergrund dieser historischen Situation und der regionalen Bedingungen im Fall C wird es verständlich, daß der Schulverband 1967/68 keine Reform-Debatte führte, sondern sich für eine umfangreiche Erweiterung der Mittelpunktschule der Gemeinde C aussprach. Es wurde beschlossen, 33 Klassen- und 14 Fachräume als Erweiterungsbau zu errichten (Int. 4.o3, 4.17).

Diese Ausbaupläne wurden vom zuständigen Regierungspräsidenten umgehend genehmigt, so daß bereits 1968 mit den Bauarbeiten begonnen werden konnten (Int. 4.o3). Damit wurden in Gemeinde C 1968 die Voraussetzungen geschaffen, um durch Bereitstellung zusätzlicher Haupt- und Realschulplätze den abzusehenden 'Schülerberg' aufzufangen. Somit war eine Behebung der Störung innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems erfolgt.

4.4.4.2 Schulreform nach Behebung der Störung

Etwa zeitlich parallel zur soeben beschriebenen Beschlußfassung des Schulverbandes traten zwei Ereignisse ein, die

auf der Ebene des Altkreises weitergehende Reformüberlegungen in Gang setzten:

I. 1968 wurde deutlich, daß der Hessische Landtag in absehbarer Zeit ein novelliertes Schulverwaltungsgesetz verabschieden würde, das für die Landkreise zwei wesentliche Neuerungen bringen würde:

- Die Trägerschaft für sämtliche Schulen würde auf die Landkreise übergehen, so daß der Kreis die Planungs- und Errichtungskompetenz erhält.

- Das SchVG wird eine weitgehende Horizontalisierung in der S I vorsehen: Die Kreise werden angehalten werden, Förderstufen und schulformbezogene Gesamtschulen zu errichten.

Im Vorgriff dazu sah der 'Planungsentwurf zur Entwicklung der künftigen Organisation des Schulwesens im Regierungsbezirk Kassel' - 1967 vom RP Kassel erstellt - für die Standorte (Gemeinde C) und Kreisstadt (Altkreis) bereits Gesamtschulen vor (RP Kassel 1967).

Bei den Macht- und Entscheidungsträgern des Altkreises wurde damit antizipierend überlegt, wie man den kommenden Aufgaben und Auflagen am besten gerecht werden könne.

II. Seit 1967 war im Bereich des Altkreises ein neuer Schulrat tätig, der sich als engagierter Vertreter der Förderstufen- und Gesamtschul-Konzeption erwies. Er brachte die Benachteiligung der ländlichen Bevölkerung beim Zugang zur weiterführenden Bildung zentral ins Gespräch und bemühte sich, die Entscheidungsträger für eine Förderstufen- und Gesamtschulkonzeption zu gewinnen.

Beide Faktoren zusammengenommen führten dazu, daß der Altkreis - 1969 Schulträger geworden - die Erweiterungs-Entscheidung in Gemeinde C modifizierte und nachträglich die Einführung von Förderstufe und Gesamtschule an diesem Standort beschloß. Dies soll nachstehend beschrieben werden.

4.4.4.2.1 Beschluß zur Horizontalisierung des Schulsystems

Im folgenden wird dargestellt, wie innerhalb eines eindeutig CDU-beherrschten Kreises in den Jahren 1969 - 1972 die vollständige Horizontalisierung des Schulsystems beschlossen wurde. Um dies nachvollziehen zu können, muß auf zwei grundlegende Sachverhalte verwiesen werden:

- Die schulpolitische Kontroverse zwischen CDU und SPD bestand damals kaum oder allenfalls in Ansätzen. Darüber hinaus wirkten sich parteipolitische Kontroversen auf der Landesebene im Altkreis nur sehr abgeschwächt aus. So erklärte z. B. der Landrat des Altkreises, die hessische CDU sei gar nicht gegen die integrierte Gesamtschule (LZ v. 13.6.1969).

- Aus der äußerst geringen Beteiligung der Bevölkerung (bzw. entsprechender gesellschaftlicher Gruppen) an politischen Prozessen ergab sich, daß Entscheidungen im Altkreis in einem kleinen Zirkel von Amtsinhabern gefällt wurden. Dabei nahm der seit 1946 amtierende Landrat eine ganz zentrale Stellung ein. Hierzu das örtliche CDU-MdL: 'Wenn jemand hier 25 Jahre Landrat ist, dann ist er ein Herrscher.' (Int. 4.29).

Der neue Schulrat führte gemeinsam mit dem Landrat seit 1967 die Landschulreform im Altkreis durch. Parallel dazu bemühte er sich, zunächst dem Landrat die Vorteile einer Förderstufen- und Gesamtschulstruktur für den Altkreis nahezubringen. Dabei argumentierte er vor allem mit der Aufhebung der ländlichen Bildungs-Benachteiligung und der Verbesserung der Infrastruktur des Kreises (Int. 4.17). Daß der Landrat auf diese Weise für die Errichtung von Förderstufe und Gesamtschule gewonnen werden konnte, muß für den Altkreis bereits als wesentliche politische Vorentscheidung angesehen werden; denn von allen Beteiligten wird übereinstimmend der hohe Einfluß des Landrats insbesondere in der Mehrheitsfraktion des Kreistags beschrieben:

> 'Wenn der etwas sagte, hatte in der CDU-Fraktion keiner mehr eine andere Meinung.'
> (Int. 4.19).

Damit läßt sich feststellen, daß nicht vorwiegend strukturelle Zwänge den erneuten Reformprozeß im Alkreis in Gang setzten. Vielmehr kommt eine wesentliche Bedeutung der Tatsache zu, daß zwei zentrale Amts- und Machtinhaber von der Richtigkeit einer reformorientierten Lösung überzeugt waren.

Zu Beginn des Jahres 1969 wurde diese Reformposition der Kreisspitze in die Öffentlichkeit getragen. So erklärte der Schulrat auf einer Elternversammlung:

> 'Wenn der Gesamtschule die Zukunft gehört, so hat sie im Altkreis bereits begonnen. Diese Schule ist Dank der Initiative von Landrat.....über das Stadium der Planung bereits hinaus. Wir werden diese Schule, ob kooperativ oder integrierend .... in unserem Lande erproben....'
> (LZ v. 28.2.1969).

Diese Konzeption blieb nicht ohne Widerspruch; während sich jedoch in Gemeinde C kaum jemand dazu äußerte, artikulierten vorwiegend Gymnasialvertreter aus den beiden Kreisstädten (Altkreis/Nachbarkreis) Bedenken, die öffentliche Kontroversen auslösten. Die Debatte fand zum einen in zwei Elternversammlungen in der Kreisstadt (Altkreis), zum anderen in der Leserbriefspalte der Lokalzeitung statt:

Die Äußerung des Schulrats, der Gesamtschule gehöre im Altkreis die Zukunft, löste vor allem Reaktionen der Gymnasiallehrer aus. Zunächst nahm der örtliche Bezirksverband des Hessischen Philologen-Verbandes (HPhV) zu diesen Ausführungen Stellung, in dem er fragte, 'will sich der (Altkreis) auf ein Abenteuer einlassen?' (LZ v. 7.3.1969). Darauf entbrannte in der Lokalzeitung ein Leserbrief-Krieg, der sich über fast zwei Monate hinzog,und an dem sich fast ausschließlich Philologen der beiden Kreisstädte beteiligten (LZ v. März/Mai 1969). Aus dem Bereich der Gemeinde C nahm niemand an dieser Debatte teil.

Anfang Juni 1969 fand eine Versammlung der Elternbeiräte des Altkreises in der Kreisstadt statt. (LZ v. 12./13.6. 1969). Dort referierte die Geschäftsführerin des Landeselternbeirats über 'die Situation nach Verabschiedung des Schulverwaltungsgesetzes'. Neben dem Leiter des Kreisstadt-Gymnasiums saßen auch der Landrat und der Schulrat auf dem Podium. Vor etwa 4oo Teilnehmern wurde sehr engagiert vor allem über die Förderstufe diskutiert. Aus der Presse läßt sich entnehmen, daß bei der Diskussion durchaus keine eindeutige Anti-Gesamtschul-Tendenz vorherrschte.

Das Pro und Kontra scheint sich bei den Beiträgen die Waage gehalten zu haben. Die Einführung der Förderstufe wurde allerseits als nunmehr gesetzlich verpflichtende Auflage angesehen. Der Leiter des Kreisstadt-Gymnasiums erklärte dazu:

> 'Nachdem die Förderstufe einmal beschlossen ist und eingeführt wird, müssen wir uns mit ihr abfinden. Wir vom Gymnasium werden uns bemühen, das Beste daraus zu machen.'
> (LZ v. 13.6.1969).

Der Landrat war an diesem Abend offensichtlich bemüht, die 'recht stürmischen Diskussionswogen zu glätten' (LZ v. 13.6.1969), und die Gegner einer Förderstufen-Einführung zu beschwichtigen. Er erklärte, daß die Förderstufe erst dann eingerichtet wird, wenn die Mittelpunktschulen im Altkreis voll ausgebaut sein werden. 'Entscheidungen für uns stehen allenfalls im Jahr 1971 an' (LZ v. 12.6.1969).

Zugleich teilten jedoch sowohl Schulrat als auch Landrat mit, daß die Kreisstadt, die Gemeinde C und eine weitere Gemeinde H die Standorte der zukünftigen Gesamtschulen sein sollten (LZ v. 13./16./17.6.1969).

Dieser Hinweis auf die Standorte bedeutete: In Gemeinde C und in der Gemeinde H sollten die bestehenden Mittelpunktschulen um ein gymnasiales Angebot erweitert werden. In der Kreisstadt hingegen sollten zwei vorhandene Schulen - die H/R-Schule und das Gymnasium - zusammengelegt werden. Die CDU-Spitze des Kreises plante somit , das bisher selb-

ständige Kreisstadt-Gymnasium in eine Gesamtschule einzubringen.

Als Reaktion auf diese - in der Lokalpresse bereits dargestellte Versammlung - verabschiedete der Elternbeirat des Kreisstadt-Gymnasiums am 3o. Juni 1969 eine Resolution gegen die obligatorische Förderstufe und gegen die integrierte Gesamtschule: Mit beiden Einrichtungen werde das Elternrecht verletzt. Zugleich wurde die freiwillige Förderstufe bejaht. Diese Resolution wurde vom Leiter des Gymnasiums befürwortet und unterstützt(Int. 4.26).

Die beschriebenen Versammlungen und Presseveröffentlichungen von 1969 bis 197o stellten indes die einzigen öffentlichen Auseinandersetzungen um die Schulentwicklung im Altkreis dar. Als wesentlich für die Auseinandersetzung kann angesehen werden:

- Schulleitung, Lehrer und Eltern des bestehenden Kreisstadt-Gymnasiums bildeten im Altkreis die einzige feststellbare Opposition gegen eine Einführung von Förderstufe und Gesamtschule. Sie wurden unterstützt von einer entsprechenden Personengruppe im Nachbarkreis.

- Die Pro-Argumentation im Altkreis wurde von der örtlichen CDU und ihrem Landrat vertreten. Die Reformparteien auf Landesebene (SPD, FDP) spielten aufgrund ihrer lokalen Schwäche in der öffentlichen Diskussion kaum eine Rolle.

- Am Ort der späteren Gesamtschule C wurde die Frage der Förderstufen-Einführung überhaupt nicht öffentlich diskutiert.

Bei der weiteren Beschlußfassung der Gremien des Altkreises wurden die Argumente der gymnasialen Gesamtschulgegner je-

doch kaum berücksichtigt. Vielmehr beschloß die CDU-Mehrheit des Kreistages weitgehend einstimmig, das gesamte Schulsystem zu horizontalisieren. Dies gilt im folgenden zu beschreiben und zu erklären:

Zunächst ist festzuhalten, daß die CDU im Altkreis (sie erhielt 197o 65,1% der Stimmen) keineswegs durch die wenigen örtlichen Akademiker bestimmt wurde; sie war und ist vielmehr in den vielen Dörfern des Kreises bei der Landbevölkerung recht gut 'verankert'. Dies wirkte sich auch auf der Zusammensetzung ihrer Kreistagsfraktion aus.

Über den beträchtlichen Einfluß, den der Landrat in der CDU-Fraktion besaß, wurde schon berichtet. An der Überzeugungsarbeit für eine Schulreform in dieser Fraktion waren neben ihm zwei weitere Personen zentral beteiligt: Der (parteilose) Schulrat, der sich seit 1968 bemühte, hier anfangs vorhandene Vorbehalte abzubauen (Int. 4.17) und der Leiter der Mittelpunktschule (und späteren Gesamtschule) C, der Mitglied der CDU-Fraktion war und als ihr schulpolitischer Sprecher galt.

Innerhalb der CDU-Fraktion und im Kreistag insgesamt propagierte der Schulleiter Förderstufe und Gesamtschule und baute Vorbehalte von Fraktionskollegen ab. Er überzeugte vor allem 'mit pädagogischen Argumenten': Verbesserung des Bildungsangebots für die ländliche Bevölkerung und eine längere Zeit der Erprobung waren die Pro-Argumente, die allgemein einleuchteten (Int. 4.19).

Dem Schulleiter kam nach Aussage der Beteiligten zugute,

daß die Fachqualifikation der Kreistagsabgeordneten in schulischen Fragen allgemein als sehr gering eingeschätzt wurde (Int. 4.o6, 4.19, 4.22, 4.29) und man daher sehr viel auf die 'Meinung der Schulleute gab' (Int. 4.21).

Oppositionelle Stimmen gegenüber der Position des Landrats und des Schulleiters fanden sich innerhalb der CDU-Fraktion nicht. Solche Stimmen gab es auch in den anderen Fraktionen nicht. Im Gegenteil: Die SPD-Vertreter unterstützten das Gesamtschulkonzept ebenso wie die FDP (Int. 4.21).

In einem solchen Klima der 'Einheitlichkeit' spielte die sich anbahnende schulpolitische Kontroverse zwischen CDU und SPD auf Landesebene offensichtlich keine Rolle: Die Kreistags-CDU entschied sich auf Anraten ihrer Experten für die Schulreform als eine Maßnahme zur Strukturverbesserung im ländlichen Raum; die bildungspolitische Landesmeinung der CDU wurde dabei kaum mitdiskutiert. Vor dem Hintergrund dieser politischen Positionen und Machtverhältnisse sind die Aktivitäten der Kreisspitze und die Beschlüsse des Kreistags zu verstehen.

Während die konservative Gymnasialopposition mit dem Verweis auf einen späteren Entscheidungszeitpunkt beschwichtigt wurde, fanden bereits im Jahre 1969 zwischen dem Kreis (Landrat/Schulrat), dem RP und dem HKM (zunächst informell) die entscheidenden Absprachen statt, die dann schriftlich fixiert wurden: Am 3. November 1969 fuhr eine Delegation des Altkreises zum HKM nach Wiesbaden.

Im Protokoll dieser Sitzung heißt es:

'Nach einer Diskussion über Vor- und Nachteile einer punktuellen Einführung der Förderstufe in der Kreisstadt oder einer obligatorischen Durchführung im ganzen Kreis zum Schuljahresbeginn 1971 stellte der Landrat als Ergebnis fest:

1. Die Schulentwicklung im (Altkreis) soll überall zur gleichen Zeit beginnen.
2. Deshalb ist die obligatorische Einführung der Förderstufe zu Schuljahresbeginn 1971 sinnvoll.
3. Im Anschluß an die Entwicklung der Förderstufe sollte dann 1973 in (Gemeinde C) und (Gemeinde H) die Differenzierung als (integrierte) Sekundarstufe fortgeführt werden.
4. In der (Kreisstadt) würde sich im Anschluß an die Förderstufe wahrscheinlich zunächst eine kooperative Gesamtschule entwickeln.
5. Es kann mit Sicherheit gesagt werden, daß die Studienstufe auf jeden Fall in der (Kreisstadt) bleibt. '

(HKM-Aktenvermerk vom 1o.11.1969).

Aus dieser Vereinbarung ergaben sich unmittelbar architektonische Konsequenzen für die im Rohbau befindlichen Schulbauten in der Kreisstadt (Neubau eines Gymnasiums) und in Gemeinde C (Erweiterung der Mittelpunktschule), die bei der Besprechung ebenfalls diskutiert wurden. Unmittelbar im Anschluß an diese Besprechung erfolgten daher an beiden Orten Umplanungen der Rohbauten, um sie auf die Anforderungen der künftigen Gesamtschulen auszurichten. Die dazu notwendigen Baubeschlüsse wurden im Kreistag gefaßt und waren unumstritten (Int. 4.o3).

Damit war eine Vorentscheidung für die Beschlüsse des Schulträgers gefallen, die auch dann in der ersten Hälfte 197o im Kreistag fast ohne jede Auseinandersetzung gefaßt wurden: Am 13.2.197o beschloß der Kreistag die Einführung der obligatorischen Förderstufe (nach § 9 SchVG) im gesamten Kreisgebiet zum Schuljahresbeginn 1971/72. Dieser Beschluß wurde einstimmig gefaßt (Schreiben Kreis an RP/HKM v. 14.3.1972).

Am 8. Juli 197o verabschiedete der Kreistag den Schulentwicklungsplan, in dem neben der obligatorischen Förderstufe die Kreisstadt, Gemeinde C und die Gemeinde H als Gesamtschul-Standorte ausgewiesen waren. Damit lag ein eindeutiger Beschluß vor, das Kreisstadt-Gymnasium als eigenständige Schule aufzulösen und in eine Gesamtschule einzufügen. Zugleich beschloß der Kreistag, die Einführung der obligatorischen Förderstufe um ein Jahr auf das Schuljahr 1972/73 zu verschieben, weil der Neubau in der Kreisstadt noch nicht fertiggestellt war (Schreiben Kreis an HKM v. 14.3.197o). Mit Schreiben vom 8.9.197o genehmigte das HKM die Einführung der obligatorischen Förderstufe zu diesem Zeitpunkt (Schreiben Kreis an RP/HKM v. 14.3.197o).

Damit waren in der Jahresmitte 197o die Weichen für die weitere schulische Entwicklung im Altkreis (scheinbar) gestellt: Die obligatorische Förderstufe sollte im ganzen Kreis - auch am Standort des traditionellen Gymnasiums - eingeführt werden, die Sekundarstufe I sollte in drei Gesamtschul-Standorten konzentriert werden. Das bedeutete

für die zwei Standorte Gemeinde C und Gemeinde H eine schulische Erweiterung um das gymnasiale Angebot.

All diese Entscheidungen fielen im Kreistag (und damit auch in der CDU-Mehrheitsfraktion) weitgehend unkontrovers und größtenteils einstimmig.

Offensichtlich blieb selbst im Landtagswahl-Jahr 197o auf die CDU des Altkreises sowohl die schärfer werdende landespolitische Kontroverse als auch die weitere Pressearbeit der Philologen ohne wesentlichen Einfluß: Wenige Tage nach den für die CDU erfolgreichen Landtagswahlen fand eine kommunal-politische Tagung der CDU des Altkreises statt, auf der die Schulentwicklung breit erörtert wurde. Ergebnis:

> 'Die CDU-Fraktionen der beiden Parlamente (Kreis- und Kommune) sind sich darin einig, daß die Schulentwicklung im (Altkreis) zu der kooperativen Gesamtschule hinführt; eine Entwicklung in späterer Zeit zur integrierten Gesamtschule könnte sich ergeben' (LZ v. 22.11.197o).

Wie folgender Abschnitt zeigt, nahmen die Lehrer der Mittelpunktschule erst dann am Entscheidungsprozeß teil, als der Kreis als Schulträger der Gesamtschulkonzeption schon zugestimmt hatte.

4.4.4.2.2 Entscheidung für die freiwillige Förderstufe

Die Fertigstellung der Baumaßnahmen in der Kreisstadt verzögerte sich weiter, so daß dort auch zu Schuljahresbeginn 1972/73 mit der Förderstufe noch nicht begonnen werden konnte

(Int. 4.17). Da die Bauarbeiten in Gemeinde C jedoch abgeschlossen waren, beschloß der Kreistag auf Anraten des Schulrats, die Errichtung der Förderstufe in Gemeinde C zum geplanten Zeitpunkt - und damit früher als an den anderen Standorten im Kreis - vorzunehmen (Int. 4.17).

Da eine örtliche Förderstufe nur als freiwillige Förderstufe rechtlich möglich war, beschloß der Kreistag am 27. Oktober 1971 die Einführung der freiwilligen Förderstufe in Gemeinde C. Zugleich wurden die Zustimmungsverfahren bei Lehrern und Eltern in Gang gesetzt. Dabei erwies sich die Zustimmung der Eltern als unproblematisch: Vor allem der Schulrat und die Schulleiter informierten die Mitglieder der Elternbeiräte der betroffenen Grundschulen (Int. 4.o3, 4.17). Sämtliche Elternbeiräte stimmten der Errichtung der Förderstufe zu (Schreiben Kreis an RP/HKM v. 14.3.1972). Das Hauptargument für die Eltern - so der Elternbeiratsvorsitzende - war dabei:

> 'Warum sollen die Kinder in die Kreisstadt laufen, wenn es auch in (Gemeinde C) geht?' (Int. 4.13).

Zusätzlich wurde vom Schulrat eine Umfrage unter den Eltern der Viertklässler durchgeführt: Nur 6 von etwa 15o Eltern gaben an, ihr Kind nicht in die 5. Klasse der Förderstufe, sondern direkt in ein Gymnasium schicken zu wollen (Schreiben Schulrat an RP v. 8.3.1972).

Bei diesem Abstimmungsverfahren wurde von den Eltern erstmals verlangt, sich zur beabsichtigten Einführung der För-

derstufe zu äußern. Das Ergebnis läßt sich weder als Reformbereitschaft noch als Reformwiderstand interpretieren (Int. 4.13). Vielmehr wird darin die - für Gemeinde C typische - Bereitschaft der Eltern deutlich, die Vorschläge vom Landrat, Schulrat und Schulleiter zu akzeptieren. Erheblicher Widerstand gegen die Einführung der Förderstufe zeigt sich jedoch im Kollegium der Mittelpunktschule C selbst. Um ihn angemessen einordnen zu können, ist es notwendig, sich die schwierige Situation zu vergegenwärtigen, in der sich die Mittelpunktschule damals befand.

- Die enorme Expansion der Schule führte zu einem ständigen Neubedarf an Lehrern, der vorwiegend aus Hochschulabsolventen gedeckt werden mußte. Da von den jungen, neu zugewiesenen Kollegen jedoch nur wenige in der abseits gelegenen Gemeinde C bleiben wollten, hatte die Schule erheblich unter Lehrermangel und Lehrerfluktuation zu leiden: Viele Lehrer traten ihre Stelle gar nicht an oder stellten sofort Versetzungsgesuche (Int. 4.o3). So wurde z. B. im Kalenderjahr 1971 der Schule 19 (= 34%) neue Lehrer zugewiesen, im gleichen Zeitraum verließen 14 (=25%) die Schule (Schulchronik, S. 74 ff).

- Aus dem gleichen Grund war der Anteil der Lehrer, die sich in der zweiten Ausbildungsphase befand ('Junglehrer'), extrem hoch: 1971 bereiteten sich 27 von 55 Lehrern auf die zweite Prüfung vor. Damit verbunden waren eine entsprechende zusätzliche Belastung und nicht zuletzt erhebliche Prüfungsängste (Int. 4.o3).

- In der Ausbauphase der Mittelpunktschule mußte das Kollegium unter erheblichen Erschwernissen arbeiten: Fahrklassen in umgliegende Dörfer, Wanderklassen, hohe Klassenfrequenzen, ständige Bauarbeiten. Erst 1971 begann sich die Situation zu normalisieren (Schreiben Kollegium an AFS v. 21.9.1977).

Schließlich ist anzumerken, daß in Gemeinde C kein Reformzwang bestand: Die notwendige Erweiterung war bereits durchgeführt, eine Förderstufen-Einführung antwortete somit weder auf Bestandsprobleme noch auf einen Erweiterungszwang. Bis 1971 hatte es im Kollegium der Mittelpunktschule so gut wie keine Diskussion um die Probleme der Förderstufe gegeben (Int. 4.o3, PROTOKOLLBUCH). Auch über entsprechende Aktivitäten von Lehrerverbänden ist nichts bekannt. Als nun am 29. Oktober 1971, zwei Tage nach dem Kreistagsbeschluß, in einer Gesamtkonferenz der Schulleiter dem Kollegium die Schritte erläuterte, die bis zur Einführung der freiwilligen Förderstufe noch zurückzulegen seien, beschloß die Konferenz:

> 'Die Entscheidung über die Einführung der Förderstufe .....soll zurückgestellt werden; der Schulrat wird eingeladen, um Information über die Förderstufe zu geben'
>
> (PROTOKOLLBUCH).

Dieser Antrag wurde mit 35-Ja-Stimmen bei 3 Enthaltungen angenommen (PROTOKOLLBUCH).

Am 8. November erläuterte der Schulrat in einer erneuten Gesamtkonferenz die Gründe für die Einführung der Förderstufe und erklärte, daß in Gemeinde C die sachlichen, personellen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben seien. Von den Lehrern wurde vor allem auf den hohen Anteil von Lehrern vor der zweiten Prüfung und den damit verbundenen Stundenausfall hingewiesen. Eine Entscheidung wollte das Kollegium auf einer erneuten Konferenz eine Woche später treffen (PROTOKOLLBUCH). Diese Gesamtkonferenz

beschloß am 15. November 1971 (in Abwesenheit von Schulrat und Schulleiter),die Förderstufe zum vorgesehenen Zeitpunkt nicht einzuführen. (33 ja , 2 nein, 9 Enthaltungen). In einer weiteren Konferenz am 22.November 1971 wurde das Ergebnis der Diskussion vom 15. November als Papier verabschiedet. Darin heißt es u. a.:

> 'Wenn die Förderstufe an der Mittelpunktschule (der Gemeinde C) eingeführt würde, wäre bei der gegenwärtigen personellen Lage der Fachunterricht in den bestehenden Haupt- und Realschulklassen nicht ausreichend gewährleistet. Das beträfe vor allem die Fächer Deutsch und Englisch ....
>
> Arbeit in der Förderstufe erfordert Kontinuität. Dies war in den letzten Jahren durch den häufigen Lehrerwechsel nicht gegeben'
> (PROTOKOLLBUCH).

Aus diesen und sechs weiteren Punkten folgerten die Lehrer:

> 'Daraus ergibt sich, daß die vom Schulverwaltungsgesetz geforderten sachlichen, personellen und schulorganisatorischen Voraussetzungen für die Einführung der Förderstufe an der Mittelpunktschule (C) nicht voll erfüllt sind. Die Gesamtkonferenz lehnt daher die Einführung der Förderstufe zum Schuljahresbeginn 1972/73 ab.'
> (PROTOKOLLBUCH).

Versucht man, die Ursachen für diesen Widerstand rückblickend zu interpretieren, so ist vor allem auf zwei Punkte zu verweisen:

- Es bestand keine prinzipielle Gegnerschaft des Kollegiums gegen die Förderstufen - Gesamtschulkonzeption; es gab allerdings auch kaum Kollegen, die sich für ein solches Konzept engagierten.

- Die Startvoraussetzungen wurden von den Lehrern als extrem ungünstig eingeschätzt. Man fürchtete eine erneute Mehrbelastung und die hohen Erfolgserwartungen des Schulrats (Int. 4.o3).

In diesem weitgehend einhelligen Widerstand spiegelt sich allerdings auch wider, daß es 1971 in der Lehrerschaft der Mittelpunktschule keine Gruppe gab, die aktiv Initiativen zur Förderstufen- und Gesamtschulreform entwickelte (Int. 4.o3). Nachdem der negative Beschluß der Lehrerkonferenz gefaßt war, fand am 14. Januar 1972 eine erneute Gesamtkonferenz statt, die fünf Stunden dauerte. Der Schulrat erklärte noch einmal eingehend die Gründe für die Einführung der Förderstufe und ging anschließend Punkt für Punkt die Stellungnahme der Lehrerkonferenz vom 15. November 1971 durch. Dabei wies er aus seiner Perspektive nach, daß die räumlichen und organisatorischen Voraussetzungen für die Einführung der Förderstufe geschaffen seien. Bezogen auf die personellen Probleme versprach er Abhilfe. Ein Teilnehmer:

> 'Die Zusage, daß die Personallage sich bessern würde, hat eine entscheidende Rolle dabei gespielt'
> (Int. 4.o2).

Zu Ende dieser Konferenz fassten die Lehrer einen revidierten Beschluß:

> 'Falls die Voraussetzungen vom 15. 11.1971 erfüllt werden und ein Förderstufenleiter ernannt wird, stimmt die Personalversammlung der vorzeitigen Einführung der Förderstufe zum Schuljahresbeginn 1972/73 zu. Wenn die Bedingungen nicht erfüllt werden, können wir eine Mitarbeit nicht verantworten' (PROTOKOLLBUCH).

Für diesen Beschluß stimmten 3o Lehrer bei drei Gegenstimmen und 1o Enthaltungen. Die Zustimmung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Lehrer den Eindruck gewannen, ihnen sei die Förderstufe durch Schulrat und Schulleiter aufgezwungen worden:

> 'Viele Lehrer fühlten sich nicht überzeugt, sondern 'überredet und überrumpelt'' (Int. 4.1o).

In den Interviews wird von den Lehrern immer wieder die 'überstürzte Einführung' der Förderstufe als Grund für das relativ geringe innovatorische Engagement der Lehrer genannt (Int. 4.o5, 4.22). Dies wird am prägnantesten von einer Lehrerin ausgedrückt:

> 'Die Förderstufe ist gegen den Willen des Kollegiums eingerichtet worden. Daher hört die Bereitschaft zur Kooperation da auf, wo die Arbeit anfängt'(Int. 4.o9).

Nachdem das Kollegium - trotz der beschriebenen Widerstände - der Einführung der Förderstufe im Januar 1972 schließlich zugestimmt hatte, stellte der Kreis im März 1972 einen entsprechenden Genehmigungsantrag (Schreiben Kreis an RP/HKM v. 14.3.1972). Da alle Gremien nunmehr zugestimmt hatten, genehmigte der Kultusminister am 1o. Mai 1972 diesen Antrag. Die Förderstufe C nahm am 29. August 1972 ihre Arbeit auf.

4.4.4.2.3 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

Als 1972 die freiwillige Förderstufe in Gemeinde C einge-

führt wurde, stand noch nicht fest, ob die im Kreis zu errichtenden Gesamtschulen integriert oder kooperativ geführt werden sollten. Diese Diskussion wurde von den Entscheidungsträgern intern geführt.

Diese Planungen des RP aus dem Jahre 1967 sahen für die Kreisstadt eine integrierte GS vor, für die Gemeinde C wurde über die Form der Gesamtschule keine Aussage gemacht (RP Kassel 1967). Zumindest perspektivisch war jedoch anvisiert, in Gemeinde C und in der Gemeinde H eine integrierte Gesamtschule zu errichten (HKM-Aktenvermerk v. 1o.11.1969).: Dieser vagen Absicht entsprach es, daß im SEP Altkreis (197o) zwar drei Gesamtschulstandorte genannt wurden, für Gemeinde C und H die Frage der pädagogischen Organisationsform ausgespart blieb. Im November 197o wurde aber mit dem Votum der CDU des Altkreises eine Tendenz zur kooperativen Form deutlich.

In der Folgezeit ist nun festzustellen, daß die Frage 'integriert oder kooperativ' weder in der Öffentlichkeit noch in offiziellen Gremien diskutiert wurde. Zugleich lief aber ein Prozeß informeller Klärung 'hinter den Kulissen' ab: Als hauptsächlicher Protagonist integrierter Gesamtschulen muß der Schulrat angesehen werden (Int. 4.17, 4.26). Ihm gelang es 1969, den Landrat für die Errichtung eines IGS-Versuchs im Altkreis zu gewinnen (Schreiben Schulrat an Landrat v. 2.1o.1969). Das Hauptargument: Man wolle die integrierte Gesamtschule nicht allein der SPD überlassen, sondern auch in einem CDU-Kreis einen solchen Versuch starten (Int. 4.o1, 4.17).

Gemäß dieser schulpolitischen Absicht erklärte der Schulrat öffentlich, es sei noch nicht entschieden, ob im Altkreis die Gesamtschule 'kooperativ oder integriert' erprobt würde (LZ v. 28.2.1969).

Was den Standort Gemeinde C betraf, so sprachen sich Schulrat und Schulleiter in der Folgezeit übereinstimmend dafür aus, die Förderstufe als integrierte Gesamtschule weiterzuführen (Schreiben Schulleiter an Schulrat v. 16.6.1973, Int. 4.o3, 4.17). Selbst das Kollegium, das sich gegen die Einführung der Förderstufe gewehrt hatte, sprach sich 1971 für eine integrierte Gesamtschule aus (PROTOKOLLBUCH). Ob es sich dabei lediglich um eine taktische Argumentation handelte, ließ sich rückblickend nicht mehr ermitteln.

Unter den bisher beschriebenen politischen Bedingungen des Altkreises hatte die Absicht, eine integrierte Gesamtschule zu errichten, erhebliche Realisierungschancen. 1973 traten auf der Landes- und Kreisebene jedoch jeweils entscheidende Veränderungen ein, die eine Errichtung einer integrierten Gesamtschule unmöglich machten: Zum einen begann das Hessische Kultusministerium 1973 die Neuerrichtung integrierter Gesamtschulen erheblich zu drosseln (vgl. Kap. 4.1). Zum anderen wurde mit Beginn des Jahres 1973 der allergrößte Teil des Altkreises - so auch die Gemeinde C - mit dem Nachbarkreis zum Neukreis zusammengeschlossen. Die bisherige Kreisstadt verlor ihren Rang, der Landrat wurde im Neukreis Beigeordneter für das Sozialwesen. Das Schulamt wurde in die neue Kreisstadt verlagert und dem

dortigen Schulamt eingeordnet. Der Schulrat behielt aber seine regionale Zuständigkeit.

Mit dieser Maßnahme kommunaler Neugliederung wurde das schulpolitische Feld völlig verändert: Zwar herrschte auch im Kreistag des Neukreises eine absolute CDU-Mehrheit, doch sie vertrat (und vertritt) völlig andere bildungspolitische Positionen als die CDU des Altkreises: Im Gleichklang mit der Politik der CDU auf Landesebene wurde sowohl die obligatorische Förderstufe als auch die integrierte Gesamtschule abgelehnt. Die Vertreter dieser Mehrheitsfraktion sprachen sich im städtischen Bereich eindeutig für die Beibehaltung selbständiger Schulen des dreigliedrigen Systems aus, in ländlichen Gebieten sollte als Endpunkt einer Konzentrationsentwicklung die schulformbezogene Gesamtschule akzeptiert werden (Int. 4.11, 4.17, 4.29).

Diese Position wurde von dem neuen Landrat, einem ehemaligen CDU-MdL, strikt vertreten und öffentlich propagiert (Int. 4.11). Er fand dabei breite Unterstützung bei den CDU-Mandatsträgern des Neukreises (Int. 4.29). Für die Schule in Gemeinde C brachte diese veränderte politische Szene eine Phase der Unsicherheit über die weitere Entwicklung: Es war unklar, inwieweit der Neukreis bereit war, die schulpolitischen Beschlüsse des Altkreises als verbindlich zu akzeptieren. War der Neukreis trotz seiner schulpolitischen Ausrichtung bereit, einen Antrag auf Errichtung einer Gesamtschule zu stellen?

Im Juni 1973 bemühte sich der Schulleiter, Klarheit über die weitere Entwicklung seiner Schule zu bekommen. In seinem Schreiben an den Schulrat heißt es:

> 'Es liegt ein einstimmiger Beschluß der Erziehungsberechtigten zur Einführung der Förderstufe und deren Einmündung in eine Gesamtschule vor ..... (Nun) stehen wir vor der Frage, in welcher Form die Sekundarstufe geführt wird.... Zur Vorbereitung der Sekundarstufe I ist die Errichtung einer Planungsgruppe dringend erforderlich. Da die Errichtung der Sekundarstufe I in (Gemeinde C) in Bezug auf integriert oder schulformbezogen durch das Bestehen eines Gymnasiums nicht vorbelastet ist, bietet sich hier die integrierte Gesamtschule an'
> (Schreiben Schulleiter an Schulrat v. 16.6.1973).

Zu diesem Zeitpunkt zeigte sich jedoch bereits sehr deutlich, daß die Errichtung einer integrierten Gesamtschule nicht mehr zu erreichen war: Der Neukreis war aufgrund prinzipieller bildungspolitischer Positionen dagegen, das Hessische Kultusministerium verfolgte bereits eine restriktive Genehmigungspolitik.

Daher setzte der Schulrat sich nunmehr intensiv dafür ein, daß zu Ende der Förderstufe (August 1974) in Gemeinde C zumindest eine schulformbezogene Gesamtschule errichtet werde.

Dabei erwies sich ein offensichtlicher Fehler in der 'mittelfristigen Schulkonzeption' des Hessischen Kultusministers als erhebliche Schwierigkeit: Dort war die Errichtung der Gesamtschule C für den 1. August 1975

- also ein Jahr zu spät - vorgesehen. Dies hätte zur Folge gehabt, daß die Gymnasialübergänger des 1.Förderstufen-Jahrgang nicht in Gemeinde C hätten weiter beschult werden können, sondern zum Gymnasium der ehemaligen Kreisstadt hätten überwechseln müssen. Um diesen Fehler zu korrigieren, versuchte der Schulrat beim neuen Landrat Unterstützung für die Gesamtschulerrichtung zum 1. August 1974 zu gewinnen. Dieser (und die ihn stützende Kreistagsmehrheit) ging hierauf zunächst jedoch überhaupt nicht ein (Int. 4.17).

Um die reformorientierte Schulentwicklung wenigstens zum Teil zu retten, mußte der Schulrat, gemeinsam mit dem Schulleiter, neue Wege beschreiten: Die Elterschaft wurde mobilisiert.

Auf Anregung des Schulleiters führte der Elternbeiratsvorsitzende am 9. Oktober 1973 eine Versammlung der Eltern des 6. Jahrgangs durch. Dort wurde ein - vom Schulleiter inspirierter - Brief an den Kultusminister einmütig verabschiedet. Dieser Brief wurde zugleich an eine größere Anzahl von Politikern der Region (z. B. Landtagsabgeordnete) versandt. Dem Schreiben waren vier Unterschriftslisten mit weit über 1oo Unterschriften der Erziehungsberechtigten beigefügt (In. 4.17). U. a. heißt es:

> 'Die Elterschaft der Schüler der Klasse 6 der Förderstufe bittet Sie, Herr Minister, Ihre mittelfristige Schulplanung zu revidieren und fordert die Errichtung der Gesamtschule (C) zum 1.8.1974. Ihr eventueller Einwand, die Personallage würde dies nicht zulassen, stößt bei den Eltern auf kein Verständnis. Wenn das Vertrauen in die Bildungspolitik des Landes wieder hergestellt werden soll, ist eine Entscheidung im Sinne dieses Antrags bald erforderlich '(Schreiben Elternbeiratsvorsitzender an HKM v. 9.1o.1973).

Wenige Tage später, am 25. Oktober 1973, fand in einem nahegelegenen Ort eine öffentliche Veranstaltung mit dem gesamten Hessischen Kabinett statt. Auf Anraten des Schulleiters nutzte der Elternbeiratsvorsitzende diese Situation, um sein Anliegen dort persönlich vorzutragen. Kultusminister v. Friedeburg sagte eine persönliche Prüfung der Angelegenheit zu (Elternbrief v. 26.1o.1973). Dieser - von Schulrat und Schulleiter angeregte - Druck der Elternschaft hinterließ offensichtlich auch bei der CDU des Neukreises Eindruck:

Mit Schreiben vom 3o. Oktober 1973 setzte sich das örtliche CDU-MdL beim Hessischen Kultusminister für das Anliegen der Eltern ein.

Der Antrag wurde im November 1973 durch das Hessische Kultusministerium positiv beschieden. In einem Schreiben an das CDU-MdL wurde der Beschluß präzisiert:

> 'Ich kann Ihnen nunmehr mitteilen, daß die Errichtung der Gesamtschule (Kl. 5 bis 1o) nach § 8 (1) SchVG in (Gemeinde C) zum 1.8.1974 vorgesehen ist'
> (Schreiben HKM an MdL v. 27.12.1973)

Bei dieser Sachlage sträubten sich weder Landrat noch Mehrheitsfraktion weiter gegen die Gesamtschul-Errichtung; vielmehr wurden die dazu notwendigen Beschlüsse im Kreistag ohne weitere Auseinandersetzung gefaßt (Int. 4.23).

Nach Genehmigung der Planvorlage durch den HKM (28.Juni 1974) nahm die schulformbezogene Gesamtschule C am

1. August 1974 ihren Betrieb auf, indem sie die erste Gymnasialklasse im 7. Jahrgang einrichtete.

Anzumerken ist noch, daß die vom Altkreis beschlossene generelle Horizontalisierung (obligatorische Förderstufe, Gesamtschule) aufgrund der Kreisreform nicht mehr realisiert wurde. Die politische Mehrheit im Neukreis bezeichnete die Altkreis-Beschlüsse als 'verbraucht' (Int. 4.17) und stoppte alle weiteren Realisierungsmaßnahmen. Das bedeutete u. a., daß auch das selbständige Gymnasium in der ehemaligen Kreisstadt erhalten blieb. Lediglich in Gemeinde C - in der zum Zeitpunkt der Kreisreform die Förderstufe bereits bestand - wurde eine Gesamtschule errichtet. Sie bildet nun eine 'Reforminsel' innerhalb eines insgesamt dreigliedrigen Schulsystems.

4.4.4.3 Zusammenfassung

In Gemeinde C läßt sich der Reformprozeß auf einen Erweiterungszwang der Mittelpunktschule zurückführen. Der Erweiterungszwang ergab sich aus einem abzusehenden Schülerberg und aus der Notwendigkeit, weitere zehn Zwergschulen zu schließen. Das Besondere am Fall C ist, daß die Störung im Rahmen des bestehenden Gleichgewichts aufgehoben werden konnte. D. h. es wäre (strukturell und rechtlich) möglich gewesen, die Mittelpunktschule baulich zu erweitern, ohne daß die Erweiterung mit einer Umstrukturierung des Schulwesens verbunden war. Beschlüsse lagen tatsächlich schon vor.

Drei miteinander zusammenhängende Faktoren können identifiziert werden, die dazu geführt haben, daß die mögliche Lösung innerhalb des bestehenden Gleichgewichts (Kompensierung der Störung) nicht wahrgenommen wurde, nämlich:

- Das Horizontalisierungsvorhaben der Landesregierung zeichnete sich schon deutlich ab. Eine bauliche Erweiterung der Mittelpunktschule, die diese Horizontalisierungspläne außeracht ließen, könnte sich in absehbarer Zeit als Fehlinvestition erweisen.

- Das Fehlen eines gymnasialen Angebots im Umfeld der Gemeinde C trug zur sehr deutlichen Bildungsbenachteiligung der ländlichen Bevölkerung bei.

- Es gab einige wenige - aber mächtige - Amtsinhaber, die gerne den Erweiterungszwang als Anlaß zu einer weitgehenden Schulreform benutzen wollten, nämlich der Leiter der Mittelpunktschule, der Schulrat und der Landrat.

Der Reformprozeß in Gemeinde C wurde bis zur Bildung des Neukreises also von drei Einzelpersonen sehr stark gelenkt. Bei diesen drei Personen wurde eine hohe Reformbereitschaft mit einer sehr hohen Durchsetzungskraft gekoppelt. Mit der Bildung des Neukreises mußten diese drei Amtsinhaber allerdings einen erheblichen Verlust an Durchsetzungskraft hinnehmen. Erst dann versuchten sie, die unmittelbar Betroffenen zu aktivieren, um die noch ausstehenden Reformmaßnahmen zu sichern. Zusammenfassend kann der Kreis der Betroffenen wie folgt beschrieben werden:

- Drei Amtsinhaber, Schulleiter, Schulrat und Landrat nahmen den Erweiterungszwang der Mittelpunktschule als Anlaß zur Horizontalisierung des Schulsystems. Alle drei waren sich der Bildungsbenachteiligung der ländlichen Bevölkerung bewußt und begründeten ihre Reformbestrebungen damit, daß ein Gesamtschulsystem eine Erweiterung des Bildungsangebots im ländlichen Bereich wäre. Sowohl Landrat und Schulleiter waren Mitglieder der im gesamten Kreis sehr starken CDU.

- Die Mehrheitsfraktion im Kreistag war die CDU. Unbeachtet der Debatte auf Landesebene stand die CDU im Kreis und in Gemeinde C der Gesamtschulkonzeption aufgeschlossen gegenüber. Diese Aufgeschlossenheit war mit Sicherheit der Dienst des Leiters der Mittelpunktschule C und des Landrats. Besonders im schulischen Bereich ließen sich ihre Parteigenossen im Kreistag (des Altkreises) gerne von diesen zwei Personen überzeugen.

- Es gab einige Gymnasialvertreter aus der Kreisstadt (Standort des einzigen Gymnasiums im Kreis), die sich gegen die Förderstufe und Gesamtschule richteten. Im Blickpunkt der Auseinandersetzung war allerdings lediglich das bestehende Gymnasium der Kreisstadt. Diese Gymnasialvertreter sträubten sich gegen

das kreisweite Horizontalisierungsvorhaben, nicht jedoch gegen die Einführung von Gesamtschule und Förderstufe in Gemeinde C.

- An der Debatte um die Umstrukturierung des Schulwesens im Kreis nahmen Lehrer der Mittelpunktschule C überhaupt nicht teil. Sie waren weder durch eine hohe noch durch eine niedrige Reformbereitschaft gekennzeichnet. Vielmehr zeigten sie eine relativ gleichgültige Einstellung zur Schulreform. Erst als die Frage der Förderstufe für sie aktuell wurde, wurden sie mit einer Ablehnung der Einführung der freiwilligen Förderstufe aktiv. Die Gründe lagen eher in einer Angst vor Mehrarbeit als in einer grundsätzlichen Reformablehnung. Die Durchsetzungskraft der Lehrer war aber ausserordentlich gering. Unter dem Druck des Schulrats und Schulleiters stimmten sie in einer zweiten Abstimmung der Einführung der Förderstufe zu.

- Die Elternschaft in Gemeinde C zeigte auch weder hohe, noch niedrige Reformbereitschaft, sondern ein sehr hohes Vertrauen in die Entscheidungen des Schulleiters und Schulrats. Bis zur Bildung des Neukreises konnten die drei oben beschriebenen Amtsinhaber ohne die aktive Unterstützung der Eltern ihre Vorhaben durchsetzen. Als aber Landrat und Kreistag des Neukreises sich zur Durchführung der noch ausstehenden Reformpläne des Alt-

kreises abgeneigt zeigten, wurden die Eltern vom Schulrat und Schulleiter zur Forderung der Einführung der Gesamtschule aktiviert.

Wohl das wichtigste Merkmal dieses Reformprozesses ist die Tatsache, daß die hohe Reformbereitschaft sich auf die Ebene der Machtinhaber beschränkte. Diejenigen, die das tagtägliche Funktionieren der Schule bestimmen - die Lehrer - waren mit wenigen Ausnahmen gegen die Einführung von Reformmaßnahmen, die für sie Mehrarbeit bedeuten könnten. In diesem Fall C war also die Reformbereitschaft ebenenspezifisch. Die Machtinhaber hatten zwar die Durchsetzungskraft, eine Entscheidung für Förderstufe und Gesamtschule herbeizuführen. Die Praxis der neuen Schule wurde aber von den Lehrern bestimmt. Unter diesen Bedingungen kann es nicht überraschen, daß es keine Initiative zur Ausfüllung des Kooperationsspielraums der schulformbezogenen Gesamtschule gab.

4.5 Fall D: hoher Kooperationsstand bei günstigen Bedingungen

4.5.1 Ergebnisse der Übersichtsstudie für den FALL D

In Gemeinde D wurde am 1.8.1972 eine freiwillige Förderstufe eingerichtet. Zwei Jahre danach mit dem ersten Durchlauf der Förderstufe wurde am 1.8.1974 die schulformbezogene Gesamtschule D gegründet. Vorgängereinrichtung der Gesamtschule war eine Hauptschule. Mit Gründung der Gesamtschule wurden aber auch einige Realschulklassen eines Nachbarortes übernommen. Der Gymnasialzweig sollte innerhalb der Gesamtschule aufgebaut werden.
Als die Fallstudie an Gesamtschule D durchgeführt wurde, (April/Mai 1976), bestand der Gymnasialzweig lediglich aus den 7. und 8. Jahrgängen. Eine gymnasiale Oberstufe war für Gesamtschule D nie geplant. 198o sollte eine abgetrennte gymnasiale Oberstufe in einem Nachbarort gegründet werden, in die Schüler der fünf zum gleichen Zeitpunkt eingeführten Gesamtschulen im Kreis (darunter Gesamtschule D) nach dem 1o. Jahrgang überwechseln konnten.

Aus der nachfolgenden Tabelle sind die Schülerzahlen der Gesamtschule D zum Zeitpunkt der Fallstudie zu entnehmen.

Tabelle 4.5.1: Schülerzahlen der Gesamtschule D nach Schulzweig und Jahrgang

Jahrgang	Zweig	Zahl der Klassen	Zahl der Schüler
5	Förderstufe	7	222
6	Förderstufe	6	174
7	HS-Zweig	3	78
	RS-Zweig	2	55
	Gy-Zweig	2	43
8	HS-Zweig	3	64
	RS-Zweig	2	65
	Gy-Zweig	2	62
9	HS-Zweig	1	28
	RS-Zweig	2	5o
1o	RS-Zweig	1	31
Gesamt:		31	872

Das Lehrerkollegium der Gesamtschule D bestand aus 42 Lehrern, von denen 8 Gymnasiallehrer waren. Die anderen 34 Mitglieder des Kollegiums waren Haupt- und Realschullehrer.

In Gesamtschule D waren also **alle** Merkmale des Strukturtyps I zu finden:

- o keine gymnasiale Oberstufe vorhanden
- o kein Gymnasium bei Gründung vorhanden
- o ein noch nicht voll ausgebauter Gymnasialzweig
- o eine Betriebsgröße von weniger als 1ooo

Die relativ hohe Kooperationspraxis der Gesamtschule D entsprach auch diesen 'günstigen' Bedingungen.

4.5.1.1 räumlich-organisatorische Bedingungen der Kommunikation

I. Belegung der Klassenräume: Sämtliche Klassen der Gesamtschule D wurden in dem relativ neuen Kompaktbau der ehemaligen Hauptschule untergebracht. Klassen desselben Jahrgangs - unbeachtet der Schulzweigzugehörigkeit - wurden in der Regel in benachbarten Klassenräumen untergebracht. Damit erfolgte die Belegung der Klassenräume nach dem Jahrgangsprinzip.

II. Belegung der Fachräume: Die Fachräume wurden unterschiedslos von allen Schulzweigen benutzt.

III. Ansiedlung der Schulzweigleiter: Sämtliche Büros der Schulleitung befanden sich in der Nachbarschaft des Sekretariats und des Lehrerzimmers. Die Schulzweigleiter wurden also zentral angesiedelt.

IV. Nutzung der Lehrerzimmer: Es gab nur ein Lehrerzimmer in der Gesamtschule D, das von sämtlichen Lehrern benutzt wurde.

Die Gesamtschule D zeigte damit räumlich-organisatorische Bedingungen, die für die schulzweigübergreifende Kooperation optimal waren. 24 weitere untersuchten Schulen wiesen auch optimale Bedingungen auf. Zusammen mit diesen Schulen erhielt Gesamtschule D den Rangplatz 1 in dieser Dimension. Ihre räumlich-organisatorische Praxis wurde als 'hohe Kooperation' eingestuft.

4.5.1.2 curricular-didaktische Kooperation

I. Angleichung der Stundentafel: Wie die Planvorlage der Gesamtschule D vorsah, wurden für alle Fächer in allen Schulzweigen die gleichen Stundenzahlen erteilt. Damit hatte die Gesamtschule D eine völlig angeglichene Stundentafel.

II. Angleichung von Lehrplänen: In sämtlichen Fächern gab es für alle drei Zweige Stoffverteilungspläne mit ausdifferenzierten Lernzielen und Literaturangaben. Damit wurde eine weitgehende Koordinierung der drei Schulzweige realisiert.

III. Angleichung von Lehrwerken: Zum Zeitpunkt der Übersichtsstudie wurde in den drei Schulzweigen in allen Fächern nach gleichen oder aufeinander bezogenen Lehrbüchern unterrichtet.

IV. Unterrichtsplanung: Curriculare Entwürfe, die über die angeglichenen Lehrpläne hinausgingen, gab es an der Gesamtschule D nicht.

Von den 49 untersuchten Schulen zeigte keine eine curricular-didaktische Kooperation, die nach den in der Übersichtsstudie angewandten Indikatoren optimal war. Verglichen mit allen anderen Schulen nahm Gesamtschule D den Rangplatz 3 ein. Ihre curricular-didaktische Praxis wurde deswegen in die Kategorie 'hohe Kooperation' eingestuft.

4.5.1.3 personelle Kooperation

I. Einsatz von Fach- und Klassenlehrern: Bei dem Einsatz von Fachlehrern war die Lehrbefähigung von untergeordneter Wichtigkeit. H/R Lehrer erteilten 26 - 5o% des Unterrichts des Gymnasialzweigs. Die Gymnasiallehrer gaben einen ebenso großen Anteil ihrer Unterrichtsstunden in den Haupt- und Realschulzweigen. Bei dem Einsatz von Klassenlehrern spielte das Lehramt jedoch eine größere Rolle. In den vier Gymnasialklassen waren ausschließlich Gymnasiallehrer Klassenlehrer.

II. partielle Durchlässigkeit der Schüler: Der Stundenplan war so angelegt, daß Schüler die Möglichkeit hatten, in den Fächern Mathematik, Polytechnik, Englisch und Französisch am Unterricht des höheren Schulzweigs teilzunehmen. Diese Möglichkeit wurde in der Regel von einem oder zwei Schülern pro Klasse wahrgenommen.

III. schulzweigübergreifende Lerngruppen: Im Fach Sport gab es 14 schulzweigübergreifende Neigungsgruppen. Ansonsten wurden für Haupt- und Realschüler im Wahlpflichtbereich Polytechnik integrierte Kurse angeboten.

Auch im personellen Bereich nahm die Gesamtschule D im Vergleich zu den 49 untersuchten Schulen den Rangplatz 1 ein. Die personelle Kooperation wurde als 'hohe Kooperation' eingestuft.

4.5.2 Gemeindestruktur

4.5.2.1 Geographische Lage und demographische Struktur

Die Stadt D liegt in unmittelbarer Nähe einer südhessischen Groß- und Universitätsstadt. Durch Autobahnen und eine S-Bahn-Linie wird Stadt D mit allen größeren Städten des Rhein-Main-Gebiets verbunden. Gut ausgebaute Bundesstraßen führen von Stadt D zu den anderen Städten der Region. Darüber hinaus wird Stadt D durch sechs Buslinien bedient, die zwischen den verschiedenen Mittelzentren pendeln. Wegen der sehr günstigen geographischen Lage ist diese Stadt sowohl für Unternehmen wie für private Haushalte ein attraktiver Ansiedlungsort. Vor allem der positive Wanderungssaldo der Stadt D führte dazu, daß sich die Einwohnerzahl zwischen 1961 und 1970 mehr als verdoppelt hat. Auch der Kreis - zu dem Stadt D gehört - weist in diesem Zeitraum einen Zuwachs auf, der mit 46% weit über dem Landesdurchschnitt (12%) liegt, gegenüber den Stadt D-Zahlen jedoch deutlich abfällt. Die folgende Tabelle zeigt dies im einzelnen:

Tabelle 4.5.2: Bevölkerungsentwicklung 1961 - 1970

Jahr	Stadt D	Landkreis	Land Hessen
1961	7.004	128.272	4.814.447
1970	15.290	180.969	5.381.705
Differenz	8.286	52.697	567.258
	118%	41%	12%

Quellen: Statistisches Landesamt 1960/61,
Statistisches Bundesamt 1974
Statistisches Landesamt 1970-5

Die folgende Tabelle zeigt, daß sich dieser Bevölkerungszuwachs altersspezifisch recht unterschiedlich darstellt:

Tabelle 4.5.3: Altersstruktur Stadt D 1961/197o

Alter	1961 a)	%Bev.	197o b)	%Bev.	Differenz	%Diff.
unter 6	624	9	1695	11	1o71	171
6 - 14	715	1o	1758	11	1o43	146
15.-2o	517	7	927	6	41o	79
21 -44	26o7	37	68o1	44	4194	161
45 -65	1356	26	2884	19	1o28	55
über 65	685	1o	1225	8	54o	79
Se.:	7oo4	99	1529o	99	8286	118

Quellen: a) Statistisches Landesamt 196o/61

b) Statistisches Landesamt 197o-5

Die Tabelle läßt zunächst erkennen, daß ein deutlicher Bevölkerungszuwachs in allen Altersstufen vorzufinden ist. Besonders hohe Zuwachsraten finden sich sowohl bei den 21 - 44 Jährigen, als auch bei den unter 15 Jährigen (bis zu 171%). Daran ist deutlich abzulesen, daß vor allem junge Familien mit Kindern ihren Wohnsitz nach Stadt D verlegt haben. Von besonderer Bedeutung für die schulische Versorgung ist der enorme Anstieg der Kinder und Jugendlichen bis zu 14 Jahren. Aus der Zunahme auf das etwa 2 1/2fache innerhalb von zehn Jahren läßt sich unmittelbar erkennen, daß in dieser Zeit in Stadt D ein erheblicher Zusatzbedarf an Kindergarten- und Schülerplätzen entstanden ist.

Die nachfolgende Tabelle zeigt, daß sich eine ähnliche - wenn auch deutlich abgeschwächte - Struktur in der Bevölkerungsentwicklung im gesamten Kreis findet:

Tabelle 4.5.3: Altersstruktur Landkreis 1961/197o)

Alter	1961[a)]	%Bev.	197o[b)]	%Bev.	Differenz	%Diff.
unter 6	12.oo4	9	18598	1o	6594	55
6 - 14	14.765	12	24472	14	97o7	66
15 - 2o	1o.335	8	12681	7	2346	23
21 - 44	44.638	35	6832o	38	23682	53
45 - 64	33.244	26	376o6	21	4362	13
über 64	13.286	1o	19292	11	6oo6	45
Se.:	128.272	1oo	18o969	1o1	52697	41

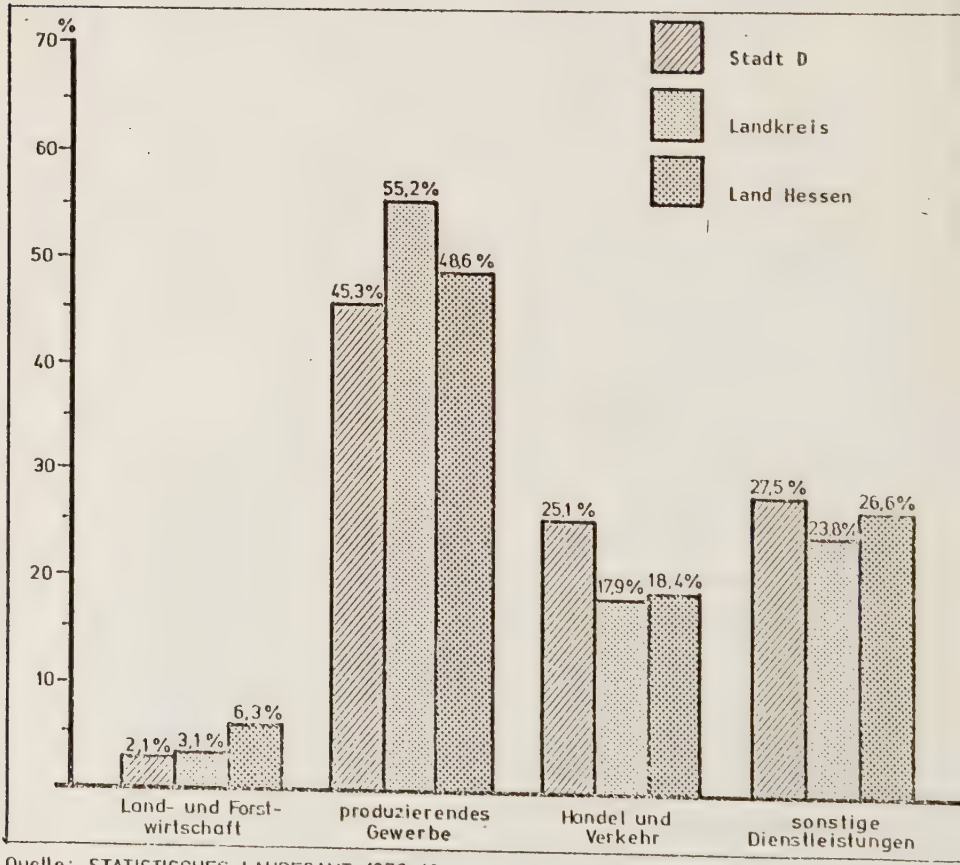
Quelle: a) Statistisches Landesamt 196o/61
b) Statistisches Landesamt 197o-5

Auch im Kreis nimmt die Bevölkerung insgesamt erheblich zu. Auch hier liegt der Zuwachs mit 55 - 66% bei den unter 15-jährigen am höchsten. Daraus läßt sich für die Probleme schulischer Versorgung zunächst schließen: Der extrem wachsende Bedarf an Schülerplätzen für die Stadt A-Kinder konnte nicht durch Kapazitäten in den Nachbargemeinden abgedeckt werden, weil auch hier ein deutlicher Zuwachs zu versorgen war.

4.5.2.2 Wirtschaftsstruktur

Teilt man die Erwerbstätigen der Stadt D und des Kreises nach Wirtschaftsbereichen auf, so ergibt sich Diagramm 4.4.1:

Diagramm 4.4.1: Anteile der Erwerbstätigen nach Wirtschaftsbereichen: Stadt D, Landkreis, Land Hessen



Quelle: STATISTISCHES LANDESAMT 1970-10

Eine völlig untergeordnete Rolle spielt demnach in Stadt D die Landwirtschaft: Dort arbeiten nur 2,1% der Erwerbstätigen. Von erheblicher Bedeutung sind hingegen die beiden Dienstleistungsbereiche: Im Bereich Handel- und Verkehr sind 25,1%, im Bereich sonstiger Dienstleistungen sind 27,5% der Erwerbstätigen in Stadt D beschäftigt. Das ergibt einen Gesamtanteil von 52,6%, der deutlich sowohl über dem Landesdurchschnitt (45,o%), als auch über dem Anteil im Kreis (41,8%) liegt. Diese Dominanz des Dienstleistungssektors ergibt sich vor allem aus der Tatsache, daß mehrere große Unternehmen, z. B. aus der Computer-, Touristik- und Drucktechnik-Branche, Stadt D als Standort ihrer Zentralverwaltung ausgewählt haben.

Das produzierende Gewerbe ist in Stadt D mit 45,3% zwar durchaus umfassend vertreten, der Anteil liegt jedoch unter den jeweiligen Werten des Kreises und des Landes. Eine Aufstellung über die nichtlandwirtschaftlichen Betriebe in Stadt D gibt weiteren Aufschluß: (siehe Tabelle 4.5.5). Bemerkenswert ist hier, daß 33% der in Stadt D Erwerbstätigen im Bereich des Handels tätig sind (Land: 16%) und daß diese Abteilungen relativ viele Beschäftigte pro Betrieb (11,1) aufweisen. Zum Vergleich: Im Durchschnitt des Landes Hessen weist der Handel 5,2 Beschäftigte pro Betrieb auf. (Statistisches Landesamt 197o-8).

Bevölkerungszuwachs und Wirtschaftsstruktur erlauben es somit, Stadt D als ein 'aufstrebendes Dienstleistungszentrum' zu bezeichnen.

In Bezug auf die Spezialisierung, wie auch auf die Zentralisierung der Wirtschaftsstruktur nimmt Stadt D eine mittlere Position ein.

Tabelle 4.5.5: Nichtlandwirtschaftliche Betriebe/Beschäftigte nach Wirtschaftsbereichen in Stadt D

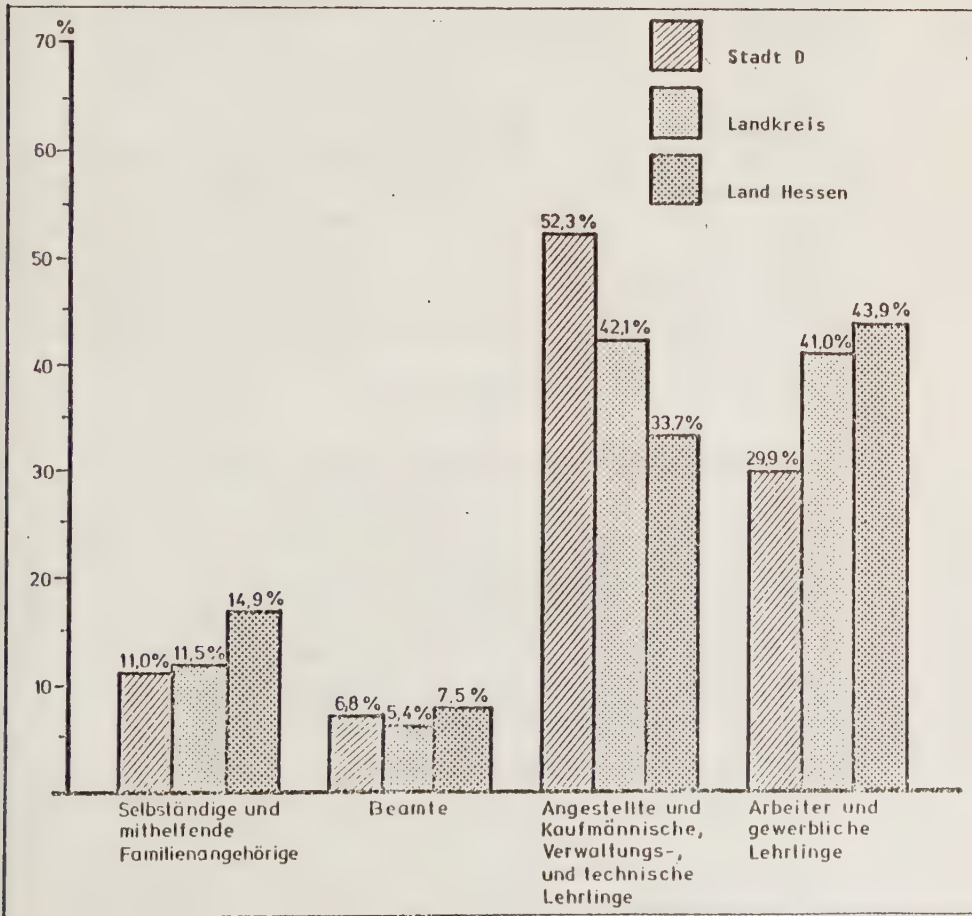
Wirtschaftsbereiche	Betriebe		Beschäftige		Beschäft./ Betrieb
	N	%	N	%	
Energiewirtschaft u. Wasserversorgung, Bergbau	o	o	o	o	----
Verarbeitendes Gewerbe (ohne Baugewerbe)	76	17	1831	37	24.1
Baugewerbe	28	6	488	1o	17.4
Handel	149	33	1653	33	11.1
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	23	5	219	4	9.5
Kreditinstitute u. Versicherungsgewerbe	21	5	45	1	2.1
Dienstleistungen, soweit v. Unternehmen u. freien Ber.erbracht	142	31	6o4	12	4.3
Organisationen ohne Erwerbscharakter	4	1	12	1	3.o
Gebietskörperschaften und Sozialversicherung	4	1	148	3	37.o
Sonstige	6	1	16	1	2.7
se.:	453	1oo	5o16	1o2	11.1

Quelle: Statistisches Landesamt 197o/8

4.5.2.3 Sozialstruktur

Das nachfolgende Diagramm zeigt, daß sich der Dienstleistungscharakter von Stadt D deutlich in seiner Sozialstruktur wiederspiegelt: Nur 3o% der Erwerbstätigen sind Arbeiter (Land Hessen: 44%), der Angestellten- und Beamtenanteil beträgt hingegen 59% (Land Hessen: 41,2%). Aus der folgenden Graphik lassen sich sämtliche Vergleichswerte - auch die für den Kreis - entnehmen:

Diagramm 4.5.2: Erwerbstätige nach Stellung im Beruf: Stadt D, Landkreis, Land Hessen



Die relativ hohen Qualifikationsanforderungen, die die Wirtschaftsstruktur der Stadt D stellt, machen sich auch im Schulabschluß-Niveau der Bevölkerung bemerkbar.

Tabelle 4.5.6: Aufgliederung nach Schulausbildung: Stadt D, Landkreis, Land Hessen (197o)

Abschlüsse	Stadt D		Landkreis		Land Hessen	
	N	%	N	%	N	%
Volksschule mit/ohne Abschl.	6794	6o	92117	7o	3o14845	75
mittl. Reife	1673	15	15o55	11	4oo116	1o
Abitur	438	4	3372	3	79575	2
Berufsfach-/ Fachschule	1471	13	13177	1o	339669	9
Ingenieur-schule	3o3	3	2483	2	45867	1
Hochschule	664	6	6o48	5	129o62	3
Se.:	11343	1o1	132252	1o1	4oo9134	1oo

Quelle: Statistisches Landesamt 197o-9

Sowohl im Kreis, als auch - in noch stärkerem Maße - in Stadt D findet sich ein Schulabschluß-Niveau, das deutlich über dem Landesdurchschnitt liegt:

Während im Lande Hessen insgesamt nur etwa ein Viertel der Bevölkerung eine über den Volksschulabschluß hinausgehende Schulbildung aufweist, ist der Anteil in Stadt D beinahe doppelt so hoch. Auch der Anteil der Bevölkerung mit Abitur, bzw. mit Hochschulbildung, liegt in Stadt D fast doppelt so hoch wie im Landesdurchschnitt.

4.5.2.4 Politische Struktur

In der Stadt D bestitzt die SPD seit langer Zeit die absolute Mehrheit. Das ist bei der letzten Kommunalwahl 1972 noch einmal eindeutig bestätigt worden. Unverkennbar ist jedoch, daß seit dieser Zeit der SPD-Anteil an den Wählerstimmen deutlich zurückgegangen ist:

Tabelle 4.5.7: Wahlergebnisse Stadt D

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergem.
Gemeindewahl 1972	54,1	34,9	1o,o	--
Kreistagswahl 1972	52,2	36,1	9,7	o,3
Landtagswahl 1974	38,4	49,o	1o,9	--
Bundestagswahl 1976	39,7	46,4	12,9	--

Quelle: Statistisches Landesamt 1976

Eine ähnliche Entwicklung - Abbau der SPD-Mehrheit bei gleichzeitigem CDU-Zuwachs - findet sich in dem Kreis, zu dem Stadt D gehört:

Tabelle 4.5.8: Wahlergebnisse im Landkreis

Wahlen	SPD	CDU	FDP	Wählergem.
Gemeindewahl 1972	45,1	41,2	4,3	8,7
Kreistagswahl 1972	46,o	42,9	6,o	3,3
Landtagswahl 1974	35,8	54,2	8,4	---
Bundestagswahl 1976	37,6	5o,6	1o,9	---

Quelle: Statistisches Landesamt 1976

Seit 1974 konnte somit die CDU die absolute Mehrheit der Wählerstimmen im Kreis bei Landtags- und Bundestagswahlen erringen. Die politische Mehrheit im Kreistag wurde jedoch - aufgrund der Wahlen von 1972 - von einer SPD/FDP-Koalition gestellt.
Der im folgenden zu beschreibende Implementationsprozeß (etwa 1969 - 1975) findet damit unter den folgenden parteipolitischen Machtverhältnissen statt:

Sowohl im Kreis, als auch in der Gemeinde wird die Politik von einer SPD- bzw. SPD/FDP-Mehrheit bestimmt. Diese Mehrheit sieht sich einer starken - an Wählerstimmen ständig zunehmenden - CDU gegenüber.

4.5.2.5 Schulische Versorgung und lokalpolitischer Stellenwert der Vorgängereinrichtungen

Anfang der 60er Jahre bestand in dem damals noch kleinen Ort D nur eine Volksschule. Das schnelle Wachstum der Wohnbevölkerung machte es jedoch notwendig, das Schulangebot den neuen Erfordernissen anzupassen.

1965 und 1971 entstanden daher zwei weitere Grundschulen. Die Vorgängereinrichtung der späteren Gesamtschule, eine Grund- und Hauptschule, befand sich seit 1965 in einem Gebäude, das unmittelbar neben der heutigen Gesamtschule liegt.

Mit der Fertigstellung des Grundschulgebäudes von 1971 erfolgte die Trennung dieser Grund- und Hauptschule. Die Hauptschul-Klassen blieben in ihrem Gebäude. Die nunmehr selbständige Hauptschule wurde von 258 Schülern

besucht (Int. 5.11, 5.24 und Schulstatistik).

Zum Zeitpunkt der Verselbständigung der Hauptschule entstand bereits der erste Bauabschnitt der späteren Gesamtschule. Das Gebäude wurde rechtzeitig zum Beginn des Schuljahres 1972/73 fertiggestellt. Wesentliche Veränderungen der Schule machten die bauliche Erweiterung notwendig:

Mit Beginn des Schuljahres 1972/73 wurde das bislang auf Hauptschul-Klassen beschränkte Angebot der Sekundarstufe I in Stadt D ergänzt: Nicht nur Hauptschüler aus der 1972 noch selbständigen Nachbargemeinde N wurden von diesem Zeitpunkt an in Stadt D beschult, sondern auch Realschüler aus Stadt D und N (bis Klasse 9 einschl.). Diese Schüler hatten zuvor die Realschule im 3 km entfernten Sch. besucht. Gleichzeitig wurde der 5. Jahrgang der Schule zur (freiwilligen) Förderstufe umgewandelt. Die neue 'Haupt- und Realschule mit Förderstufe' (so die offizielle Bezeichnung) besuchten 278 Hauptschüler, 132 Realschüler und 2o5 Förderstufen-Schüler im Jahrgang 5. (Schulstatistik und In. 5.11, 5.24).

Für Schüler, die ein Gymnasium besuchen sollten (in der Regel wurden die sechs bzw. 4 km entfernten Gymnasien Kr. und S. gewählt, seltener waren die Anmeldungen beim 8 km entfernten konfessionellen Gymnasium K.), erübrigte sich damit der längere Schulweg. Die meisten Eltern nahmen dieses Förderungsangebot als Alternative zur gymnasialen Eingangsklasse an.

4.5.2.6 Zusammenfassung

- Die Stadt D liegt geographisch äußerst günstig im Wirtschaftsraum Rhein-Main und ist verkehrsmäßig hervorragend angeschlossen. Die Stadt ist daher als Ort für Betriebsansiedlungen äußerst attraktiv.

- Die Wirtschaftsstruktur der Stadt D wird durch den Dienstleistungsbereich bestimmt: Mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen sind in diesem Sektor - vor allem in großen Verwaltungen - tätig. Daneben gibt es Industriebetriebe. Landwirtschaft hingegen findet sich dort nicht. Aus dieser Wirtschaftsstruktur ergibt sich ein hoher Angestellten- und ein geringer Arbeiteranteil. Das Bildungsniveau (Schulabschlüsse) der Bevölkerung liegt erheblich über dem Landesdurchschnitt.

- Sowohl in der Gemeinde als auch im Kreis (dort mit der FDP) dominiert die SPD. In dem hier zu betrachtenden Zeitraum verfügt sie über die bestimmenden Mehrheiten. Bei den jüngeren Bundes- und Landtagswahlen zeichnet sich jedoch ein deutlicher Trend zur CDU ab.

- Zwischen 1960 und 1970 hat sich die Einwohnerzahl der Stadt D mehr als verdoppelt. Im wesentlichen handelte es sich dabei um den Zuzug junger Familien. Damit verbunden war eine Zunahme der Schülerzahlen um das 2 1/2-fache.

- In Stadt D wurde lediglich eine Hauptschule, ansonsten keine weiterführende Schule angeboten. Gymnasial- und

Realschüler - deren Zahlen ständig wuchsen - mußten auspendeln.

4.5.3 Initiationsphase: Störung im Schulversorgungssystem

Das schnelle Wachstum sowohl der Stadt D als auch des Kreises insgesamt führte zu unverkennbaren Störungen im Schulversorgungssystem: Durch steigende Schülerzahlen bestand ein Erweiterungszwang auf sämtlichen Stufen des Schulsystems - von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II.

Erste Schulkonflikte traten aufgrund dieser Situation in Stadt D Ende der 60er Jahre auf: Eine dritte Grundschule wurde dringend benötigt und war den Eltern auch fest zugesagt (LZ v. 16.5.197o). Als der immer noch leere Bauplatz im Juli 197o nachwies, daß die geplante Grundschule nicht zum versprochenen Termin (Januar 1971) fertiggestellt sein würde (LZ v. 3.7.197o), wurden die betroffenen Eltern aktiv: Eine öffentliche Versammlung zum Thema '(Stadt D) plant und baut für die Zukunft' wurde von 3oo demonstrierenden Eltern zu einer Diskussion über die örtliche Schulmisere umgestaltet (LZ v. 3.7.197o). Die Schulraumnot im Grundschulbereich wurde etwa ein Jahr später durch Einweihung der neuen Grundschule behoben (LZ v. 1.1o.1971).

Erhebliche Störungen bestanden jedoch nach wie vor im Bereich der Sekundarstufe:

- Im gesamten Kreis gab es für 187.ooo Einwohner nur zwei Gymnasien.
- In Stadt D wurde 15.ooo Einwohnern lediglich eine Hauptschule als Bildungsmöglichkeit in der Sekundarstufe I angeboten.

Die immer noch rapide steigenden Einwohnerzahlen ließen erwarten, daß in nicht allzu ferner Zukunft eine Art 'Kollaps' im Versorgungssystem eintreten würde; erste Anzeichen hierfür fanden sich 197o vor allem im gymnasialen Bereich: Bevölkerungswachstum und steigende Übergangsquoten führten zur Überfüllung der beiden Gymnasien im Kreis. (Int. 5.o4, 5.13, 5.o9, 5.2o). Den Stadt D-Gymnasiasten wurde damit nicht nur ein relativ weiter Schulweg zugemutet - es bahnte sich nunmehr eine Situation an, in der die Aufnahme der Stadt D-Kinder in den Gymnasien des Kreises nicht mehr gesichert war. (Int. 5.25, 5.13, 5.o9).

Für die Stadt D war mit dieser Situation ein erhebliches strukturpolitisches Problem verbunden: Die schulische Unterversorgung - vor allem im gymnasialen Bereich - drohte sich als 'Bremse' für ein weiteres Wirschaftswachstum zu entwickeln; denn nach Aussage des stellvertretenden Elternbeiratsvorsitzenden war eine der ersten Fragen bei beabsichtigten Zuzügen nach Stadt D stets:

> 'Was gibt's denn hier für Schulen?'
> (Int. 5.12).

Auch aus dieser Perspektive war eine Erweiterung und Verbesserung des schulischen Angebots dringend erforderlich. Mit den - in Stadt D bereits bestehenden - realen Schwierigkeiten wurde eine Elternschaft konfrontiert, die sich - wie u. a. der oben angesprochene Konflikt um die Grundschule zeigt - im politischen Feld in hohem Maße als artikulationsfähig erwiesen hatte:

Insbesondere die Beamten und Angestellten (59% der Erwerbstätigen) waren mit dem bestehenden Bildungsangebot höchst unzufrieden; Kommunal- und Kreispolitiker konnten mit Sicherheit davon ausgehen, daß diese Bevölkerung ihren Unmut auch in Zukunft in politisch effektiver Weise würde vortragen können.

Aufgrund dieser Situation bestand Anfang der 70er Jahre in Stadt D - wie in anderen Gemeinden des Kreises - ein Konsens zwischen allen Interessengruppen (Eltern, Lehrern; Parteien etc.): Es war dringend notwendig, Schulen zu bauen und dabei insbesondere das Angebot an weiterführenden Schulen in Stadt D - vor allem durch ein gymnasiales Angebot - zu erweitern (Int. 5.14, 5.2o, 5.22). Offen war lediglich die Frage, auf welche Art diese Schulversorgungsprobleme gelöst werden sollten.

4.5.4 Dezisionsphase: Entscheidung für Förderstufe und schulformbezogene Gesamtschule

Der im folgenden zu beschreibende Entscheidungsprozeß weist eine spezifische Eigenheit auf, die besonders hervorzuheben ist : Es hat in Stadt D keinerlei Bemühungen gegeben, die aufgetretenen Störungen innerhalb des dreigliedrigen Systems zu beheben. Vielmehr stand bei den Entscheidungen stets nur zur Debatte, wie weitreichend die Reformmaßnahme anzulegen sei.

Dies wird im folgenden differenziert beschrieben, indem zunächst dargestellt wird, warum es zu keiner Lösungsversuchen innerhalb des traditionellen Schulsystems kam.

4.5.4.1 Der unterbliebene Versuch, die Störung innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems zu beheben.

Als 1968/69 der Erweiterungszwang auch in der Sekundarstufe I Maßnahmen unumgänglich machte, wäre es prinzipiell auch möglich gewesen, innerhalb des dreigliedrigen Systems zu einer Entstörung zu gelangen. Dies hätte sich realisieren lassen z. B. durch Erweiterung der bestehenden Haupt- und Realschulen und durch Neuerrichtung mehrerer Gymnasien im Kreis. 1969 verabschiedete jedoch der Kreis - soeben Schulträger geworden - einen Schulentwicklungsplan, der in voller Übereinstimmung mit der schulpolitischen Postition des Hessischen Kultusministers stand. Er sah die Gründung von fünf neuen Gesamtschulen im Kreis - eine davon in Stadt D - vor. (Int. 5.o3, 5.o4, 5.22). Bemerkenswert daran ist, daß dieser Beschluß im Kreistag einstimmig - also mit den Stimmen der CDU - gefaßt wurde. Diese Entscheidung wurde in sämtlichen Gruppen der Stadt D-Öffentlichkeit begrüßt. Ihre Realisierung wurde als wünschenswerte Lösungsform für die Versorgungsstörung angesehen. Um diese einhellig positive Reaktion nachvollziehen zu können, sollen die verschiedenen Gruppen - die etwa 197o auf schulpolitische Maßnahmen Einfluß nahmen - in ihrer Reformbereitschaft kurz dargestellt werden:

- SPD und FDP als die Mehrheitsparteien auf Kreisebene verfolgten in Übereinstimmung mit der Hessischen Landesregierung eine eindeutige Politik der Horizontalisierung des Schulwesens.

  Diese Position wurde bis 1974 von der CDU des Kreises mitgetragen. Die damalige schulpolitische Situation auf Kreisebene wird daher vor allem in Begriffen wie 'Einigkeit', 'Übereinstimmung', 'gute Zusammenarbeit' gekennzeichnet (Int. 5.2o, 5.22).

Alle drei Parteien waren sich der Unzufriedenheit der Elternschaft mit der bestehenden Situation bewußt. In weitgehender Übereinstimmung boten sie Reformkonzepte zur Lösung der Schwierigkeiten an.

- Die politische Situation im Stadtparlament von Stadt D war ähnlich: SPD und FDP forderten die Errichtung einer integrierten Gesamtschule in der Stadt. Dies wurde insbesondere vom SPD-Ortsverein stark unterstützt (LZ. v. 9.11.1971).

  Die CDU in Stadt D hat sich zwar nie eindeutig für die integrierte Gesamtschule ausgesprochen, sie hat jedoch die Förderstufen- und Gesamtschullösung in der Stadt mitgetragen.

- Schulische Tradition gab es in Stadt D lediglich im Bereich der Grund- und Hauptschule: Die Lehrerschaft der Hauptschule - aus der die Gesamtschule entstehen sollte, unterstützte das Reformkonzept voll (Int. 5.24). Der Leiter dieser Schule (und spätere Gesamtschulleiter) hat durch intensive Elternarbeit dazu beigetragen, Reformbereitschaft in der Elternschaft zu verstärken (Int. 5.12, 5.11, 5.o2).

  Gegenpositionen aus der Lehrerschaft sind in Stadt D nicht laut geworden.

- Einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur schulpolitischen Meinungsbildung in Stadt D (und im gesamten Kreis) leistete die Lokalpresse. Alle drei Lokalblätter bemühten sich, die Öffentlichkeit eingehend über die schulische Entwicklung zu informieren. Insbesondere die auflagenstärkste Zeitung war bei Berichten über Lehrermangel und Unterrichtsausfall nicht zurückhaltend (LZ v. 13.6.197o, 5.1.1972); zugleich bekamen alle schulreformerischen Ansätze eine 'gute Presse'. Alle drei Lokalblätter stimmten der integrierten Gesamtschule als wünschenswertes Modell für die Stadt D zu (LZ v. 3o.12.7o, 12.1.71).

Solch ein hohes Maß an Reformbereitschaft fand sich jedoch nicht nur bei den genannten Gruppen, sondern auch in der Elternschaft selbst: Die große Mehrheit der Eltern - vor allem ihre offiziellen Vertreter - waren in hohem Maße bereit, neue Schulmodelle der Sekundarstufe I nicht nur zu akzeptieren, sondern sich für deren Einrichtung auch aktiv einzusetzen.

Aus der skizzierten soziographischen Struktur der Elternschaft (niedriges Durchschnittsalter, hoher Mittelschichtsanteil, hohes Bildungsniveau) ergaben sich somit in Stadt D - zumindest für den zu betrachtenden Zeitabschnitt - keine konservativen, auf Erhalt der Dreigliedrigkeit dringenden Positionen. Vielmehr drängte die eindeutige Mehrheitsposition der Eltern auf eine Verbindung von Entstörung und Schulreform.[1)]

Eine solche Einschätzung wurde auch von Referenten des Hessischen Kultusministeriums geteilt. In einem internen Bericht aus dem Jahre 1970 heißt es:

> 'Die Schulentwicklung in Stadt D sollte auf jeden Fall wegen der aufgeschlossenen Bevölkerung und des Bedarfs rasch gefördert werden'
> (Internes HKM-Papier vom 19.1.1971).

Somit fand sich in den Jahren 1969/70 in Stadt D eine hohe Übereinstimmung in der Befürwortung schulreformerische Maßnahmen. Es gab keine Gruppe - weder Lehrer, Eltern, noch Politiker - die sich gegen das vom Kreis

---

1) Der Beleg für diese Einordnung ergibt sich aus der nachfolgenden Beschreibung des Implementationsverlaufes.

bereits beschlossene Förderstufen- und Gesamtschulkonzept aussprach. Ein Versuch, die Entstörung im dreigliedrigen System zu bewirken, wurde daher in Stadt D von niemandem unternommen.

4.5.4.2 Schulreform als Behebung der Störung

4.5.4.2.1 Entscheidung für die freiwillige Förderstufe

Nach Vorstellung des Kreises sollte allen fünf neuen Gesamtschulen eine Förderstufe vorgeschaltet werden. Diese Förderstufen sollten mit Beginn des Schuljahres 1972/73 ihren Betrieb aufnehmen, sodaß die Gesamtschulen (ab Kl. 7) nach dem ersten Förderstufen-Durchlauf zum Schuljahresbeginn 1974/75 ihre Arbeit beginnen sollten (vgl. SEP 1969). Die Einführung der Förderstufe in Stadt D war somit Teil einer umfassenderen Umstrukturierungsmaßnahme im gesamten Kreis. Aufgrund der zuvor skizzierten politischen Situation verlief Entscheidung und Einführung der Förderstufe in Stadt D völlig unkontrovers. Dies wird im folgenden nachgezeichnet:

Der Schulentwicklungsplan ließ zunächst offen, ob im Kreis freiwillige oder obligatorische Förderstufen eingeführt werden sollten. Am 21.12.1971 beschloß der Kreistag, an allen Standorten freiwillige Förderstufen zu installieren (LZ v. 23.12.1971).
Auch dieser Beschluß erfolgte einstimmig - also mit Zustimmung der CDU.

In Stadt D wurde der Beschluß über die Einführung der Förderstufe von der großen Mehrheit begrüßt (Int. 5.o3, LZ v. 3.12.1971). Das nunmehr notwendige Zustimmungsverfahren bei den Eltern erwies sich als unproblematisch: Im Dezember wurden die Elternbeiräte der Stadt D-Grundschulen über die beabsichtigte Förderstufen-Einführung durch den Schulrat informiert. In einer 'unverbindlichen, aber meinungsbildenden Abstimmung aller anwesenden Elternvertreter' hieß das Ergebnis:

> 'Von den über sechzig anwesenden Müttern und Vätern stimmte nur einer gegen eine freiwillige Förderstufe, drei enthielten sich der Stimme' (LZ v. 1o.12.1971).

Das Kollegium der Hauptschule - an der die Förderstufe angesiedelt werden sollte - stimmte mit dieser Reformmaßnahme ebenfalls eindeutig überein. Der jetzige stellvertretende Gesamtschulleiter - seit 1965 Lehrer an der Hauptschule der Stadt D - beschreibt rückblikkend die damalige Position des Kollegiums:

> 'Die Kollegen,die dort unterrichtet hatten, hatten alle lange Hauptschulerfahrung, und unsere Erfahrung ging dahin, daß für Schüler, die nach Abschluß der 4. Klasse den Absprung nicht schaffen,der Zug abgefahren war. Wir haben verschiedentlich versucht, Schüler, die wirklich qualifizierte Leistungen brachten, dann noch zu weiterführenden Schulen zu bringen, und es zeigte sich immer wieder, daß die nur mit großen Schwierigkeiten in der Lage waren, diesen Übergang zu schaffen. Das war für uns eigentlich der Hauptgrund, zu sagen: Unseren Hauptschülern kann nichts besseres passieren als die Förderstufe'
> (Int. 5.24).

Da sich auch, wie bereits skizziert, sämtliche politischen Gruppen für die Förderstufe aussprachen, sind in dieser Vorbereitungs- und Entscheidungsphase in der Öffentlichkeit Einwände oder Bedenken überhaupt nicht erhoben worden. Ähnliches galt für den gesamten Kreis: Lediglich an einem einzigen Standort - in K. - befürchtete der Landrat aufgrund einer bestehenden Gymnasial-Dependance einige Schwierigkeiten. Der (SPD-) Landrat und der (CDU-)Bürgermeister von K. setzten sich gemeinsam dafür ein, diese Schwierigkeiten durch Elterngespräche aufzuräumen (LZ v. 25.11.1971). Der einzige - allerdings unterschwellige - Widerstand kam in Stadt D von einigen Grundschullehrern und -rektoren: Einige Eltern berichteten in den Interviews, sie hätten ihre Kinder gegen die ausdrückliche Empfehlung des Grundschullehrers zur Förderstufe geschickt. (Int. 5.09, 5.13). Hierzu etwa der jetztige Vorsitzende des Gesamtschul-Elternbeirates:

> 'Ich habe auch ganz bewußt diese Schwierigkeiten gesehen und gewußt, daß man sie in Kauf nehmen muß, weil irgendwo ein Anfang gemacht werden muß.'

Dieser Meinung waren auch die meisten Eltern.

4.5.4.2.2 Entscheidung für die schulformbezogene Gesamtschule

Im Gegensatz zur Einführung der Förderstufe verlief die Entscheidung über die Organisationsform der Gesamtschule in höchstem Maße kontrovers. In der lokalen Auseinandersetzung ging es darum, ob die Förderstufe als schulformbezogene oder als integrierte Gesamtschule weitergeführt werden solle; die große Mehr-

heit der Stadt D-Bevölkerung und alle relevanten Gruppen strebten eine integrierte Gesamtschule an - dies scheiterte jedoch an einer knappen Mehrheit der Lehrer der betreffenden Haupt- und Realschule. Dieser konfliktbafte Entscheidungsprozeß war äußerst komplex: Politische Prozesse auf Kreis- und Gemeindeebene waren dort ebenso einbezogen wie eine intensive innerschulische Auseinandersetzung. Da dieser Verlauf jedoch zugleich in erheblichem Maße die weitere Entwicklung der Gesamtschule D geprägt hat, ist es notwendig, ihn differenziert darzustellen. Dies geschieht indem drei - sich zeitlich z. T. überschneidende - Abschnitte des Dezisionsprozesses voneinander unterschieden werden:

I. Die Vorentscheidung im Kreis: Integrierte Gesamtschule in Stadt D

II. Die Auseinandersetzung im Kollegium: Ablehnung der integrierten Gesamtschule

III. Der Kompromiß in Kollegium und Gemeinde: Die Entscheidung für das 'Stadt-D-Modell'

I. Die Vorentscheidung im Kreis: Integrierte Gesamtschule in Stadt D

Die Ursachen des Konflikts über integrierte oder schulformbezogene Gesamtschule wurden 1969 durch den ersten Schulentwicklungsplan des Kreises gelegt: Dort wurde festgelegt, daß vier der fünf Gesamtschulen des Kreises schulformbezogen organisiert werden sollen; die fünfte hingegen - so wurde beschlossen - soll als Versuchsschule

in integrierter Form geführt werden. Der Schulentwicklungsplan ließ jedoch offen, an welchem der fünf Standorte die integrierte Gesamtschule errichtet werden soll (SEP 1969). Zum Zeitpunkt der Verabschiedung des SEP war dieser Passus nicht von großer Bedeutung: Vielmehr waren Eltern und Kommunalpolitiker froh, durch Förderstufen- und Gesamtschulerrichtung die Versorgungsprobleme in den Griff zu bekommen. Die Frage nach der Organisationsform der Gesamtschule war dem untergeordnet. Bereits 1970 zeigte sich jedoch, daß diese Bestimmung im SEP ein intensives 'Wettrennen' der fünf Standort-Gemeinden um die einzige integrierte Gesamtschule auslösen würde. Deutlich wurde auch, daß Kommunalpolitiker, Schulleitung, ein Großteil der Lehrer und die Elternschaft in Stadt D den 'Zuschlag' für die integrierte Gesamtschule haben wollten:

Als im Oktober 1970 - also noch weit vor der Förderstufen-Eröffnung - diskutiert wurde, ob die Stadt D-Hauptschule einen Erweiterungs- oder einen kompletten Neubau erhalten sollte, wurden bei den Lehrern und Eltern Bedenken laut: Bedeutet diese Baumaßnahme bereits eine Vorentscheidung über die Zuweisung der integrierten Gesamtschule? Der Landrat beruhigte die Anfrager und teilte mit: Alle fünf Schulen im Kreis - ob Neu- oder Erweiterungsbau - seien auch für eine integrierte Gesamtschule geeignet (LZ. v. 31.10.1970).

Die öffentliche Diskussion über den Standort der integrierten Gesamtschule flammte in Stadt D dann 1971 wieder auf, als die ersten Stimmen, die auf eine Entscheidung über die Organisationsform der Gesamtschule D und auf ein besseres und überlegteres pädagogisches Konzept drängten, laut wurden:

> 'Lehrer wie Elternvertreter sprachen nach der Eröffnungsfeier (der neuen Grundschule) in (Stadt D) gegenüber der (Zeitung) den Verdacht aus, daß die offiziellen Stellen gerade was die Gesamtschule betrifft, ohne Konzept sind. Nachdem den Bürgern durch den Beginn der Bauarbeiten hinter der (Hauptschule) offenkundig wurde, daß hier etwas Neues auf sie zukommt, wollen sie beispielsweise wissen: was für eine Art Schule wird das - eine additive oder integrierte Gesamtschule?' (LZ v. 4.1o.71).

Als erste Gruppe forderte im Januar 1971 die örtliche FDP für Stadt D eine integrierte Gesamtschule. Dieser Vorschlag wurde von der Presse beifällig aufgenommen. Ein Beispiel:

> '.... mit der integrierten Gesamtschule scheint uns ein Weg gefunden zu sein, der zu einer demokratischen Staatsform paßt und der das dreigliedrige Schulsystem, das noch ein Überbleibsel des letzten Jahrhunderts ist, völlig beseitigt.' (LZ v. 9.11.71)

Dieser Vorschlag fand im Kultusministerium aber keine Zustimmung. Ende November teilte der Landrat mit, daß der Kultusminister in Aussicht gestellt hatte, die Förderstufe in Gemeinde H. als integrierte Gesamtschule weiterzuführen, '....während in (den anderen Gemeinden) der additive Weg gewählt werden müsse.' Der Landrat

begründete diese Entscheidung mit der soziologischen Struktur von Gemeinde H. und Einzugsbereich. Als Arbeiterwohngemeinde mit ihrer aufgeschlossenen Bevölkerung biete sich Gemeinde H. nach Meinung des Landrats, für den Schulversuch an, '....was von (den übrigen Standorten) mit ihren Neubauvierteln nicht ohne weiteres gesagt werden könne.' Der Landrat:

> 'Wir werden die integrierte Gesamtschule nur dort einführen, wo wir wissen, daß sie läuft.' (LZ v. 25.11.1971).

Knapp drei Wochen nach dieser Aussage des Landrats sorgten die Elternbeiräte der drei Gesamtschulen der Stadt D für eine Überraschung: In einer Probeabstimmung über die Form der Gesamtschule stimmten von etwa 5o anwesenden Elternbeiräten nur 3 gegen die integrierte Form, 5 enthielten sich der Stimme (LZ v. 4.12.1971). Dazu der Leiter der Hauptschule (und späterer Gesamtschulleiter) - ebenfalls ein Verfechter der IGS in Stadt D -:

> 'Ich möchte den Kreispolitiker sehen, der diesem Ergebnis widerspricht.'
> (LZ v. 4.12.1971)

Diese Abstimmung machte deutlich, daß die integrierte Gesamtschule zum damaligen Zeitpunkt eine erhebliche und aktive Unterstützung in der Stadt D-Elterschaft fand. Hierzu der heutige Elternbeiratsvorsitzende der Gesamtschule:

'Lange vor der Notwendigkeit, daß abgestimmt werden mußte, waren wir einig, daß wir eine integrierte Gesamtschule haben wollten...' (Int. 5.12)

Von vielen Beteiligten wird darauf hingewiesen, daß die intensive Elternarbeit von Schulrat und Schulleiter erheblich zur Festigung dieser Elternmeinung beigetragen hat (Int. 5.o2, 5.11, 5.12, 5.22).
In den folgenden Monaten erschien in der Presse zwar wenig über die Problematik 'integriert oder schulformbezogen', die Anhänger der integrierten Gesamtschule waren jedoch - vor allem auf Grund der Abstimmung - zuversichtlich (Int. 5.o3, 5.12).
Im Elterbeirat der Förderstufe wurde dieses Thema erst im November 1972 wieder angesprochen. Der Schulleiter teilte mit, daß die endgültige Entscheidung erst im Sommer 1973 erwartet würde, daß aber das Votum der Eltern sicherlich die zukünftige Entwicklung der Schule beeinflussen könne (Protokoll v. 17.11.1972).

Anfang 1973 traf der Elterbeirat der Förderstufe seine Entscheidung (einstimmig für die integrierte Gesamtschule) und verwies in einem Schreiben an den Regierungspräsidenten auf die Weiterführung der Förderstufe im nächsten Schuljahr:

'Sehr geehrter Herr Regierungspräsident,

seit dem Schuljahresbeginn 1972/73 wird mit gutem Erfolg an unserer Schule die Förderstufe praktiziert. Die Eltern sind in Sorge, daß die Erfolge der Anfangszeit dadurch aufgehoben werden könnten, indem die Gesamtschule ab dem

> 7. Schuljahr nicht in der beantragten integrierten Form weitergeführt wird.
>
> Aus diesem Grunde hat der Elterbeirat einstimmig beschlossen, Sie heute zu bitten, auf jeden Fall an unserer Schule ab dem Schuljahr 1974/75 die Gesamtschule in integrierter Form einzuführen.'
> (Schreiben Elternbeirat an RP v. 13.2.73).

Meinungsbild und Engagement der Stadt D-Eltern blieben offensichtlich nicht ohne Wirkung; denn im Juli 1973 beantragte der Kreisausschuß - entgegen vergangener Überlegungen -, die integrierte Gesamtschule nicht in H, sonder in Stadt D zu errichten (Schreiben d. RP an HH1 v. 19.9.1973). Damit schien das Wettrennen um die integrierte Gesamtschule zugunsten der Stadt D entschieden zu sein: Da die Haupt- und Realschule nun zu einer IGS-Versuchsschule umgestaltet werden sollte, stand allerdings das positive Votum des Lehrerkollegiums noch aus. Hier hatten jedoch Schulrat und Schulleiter keinen Zweifel, daß eine Zustimmung erfolgen würde (Int. 5.03, 5.11).

II. Die Auseinandersetzung im Kollegium: Ablehnung der integrierten Gesamtschule

Am 25.6.1973 stimmte in einer Gesamtkonferenz das Lehrerkollegium über die Form der Gesamtschule ab. Zur allgemeinen Überraschung ergab sich eine Stimme Mehrheit gegen die integrierte Gesamtschule (Protokoll v. 24.9.1973). Ein Großteil des Kollegiums - vor allem aber Schulrat und Schulleiter - waren überrascht und enttäuscht zugleich.

Sie gaben sich mit diesem Ergebnis nicht zufrieden und plüdierten - unter Hinweis auf das rasch anwachsende Kollegium - für eine neue Abstimmung. Diese fand am 1.1o.1973 statt und brachte als Ergebnis: Ablehnung der integrierten Gesamtschule mit einer Mehrheit von vier Stimmen (Schreiben des Schulleiters an den Kreisausschuß v. 3.1o.1973).

Der Meinungsbildungsprozeß, der innerhalb des Lehrerkollegiums zu dieser Spaltung und der damit verbundenen knappen Ablehnung führte, läßt sich im nachhinein nur schwer nachvollziehen. Die Aussagen mehrerer Beteiligter lassen jedoch vermuten, daß das Kollegium anfangs mehrheitlich die integrierte Gesamtschule befürwortete (Int. 5.12, 5.14). Die Verschiebung des Meinungsbildes wird auf mehrere Ursachen zurückgeführt:

- Eine kleinere Gruppe innerhalb des Kollegiums lehnte die integrierte Gesamtschule aus grundsätzlichen partei- und bildungspolitischen Erwägungen ab (Int. 5.11).

- Einige - prinzipiell reformbereite - Lehrer befürchteten, daß in Stadt D für eine integrierte Gesamtschule nicht hinreichend personelle und sachliche Ressourcen zur Verfügung gestellt würden (Int. 5.o7).

- Manche Lehrer befürchteten bei der integrierten Gesamtschule erhebliche Mehrbelastung. Dies scheint insbesondere für die unter erheblichem Leistungsdruck stehenden Referendare ein wesentliches Argument gewesen zu sein (Int. 5.11).

o Schließlich ist in die Abstimmung auch eine gewisse Protesthaltung gegen den Schulleiter eingeflossen (Int. 5.15).

Die Wortführer der IGS-Ablehnung begründeten ihre Auffassung hauptsächlich mit den angeblich unzureichenden Arbeitsvoraussetzungen in Stadt D. Einer von ihnen - nach eigenen Aussagen ein prinzipieller Befürworter der integrierten Gesamtschule (Int. 5.18)- formulierte diese Punkte in der Öffentlichkeit:

'- Das Fehlen pädagogischer Planungsgruppen zur Ausarbeitung von Lehrplänen;
- Das Fehlen von Ganztagsschulen, die allein soziale Integration leisten könnten;
- Problematischer Kernunterricht, über den Untersuchungen noch ausständen;
- Fehlende schulpsychologische Betreuung für Schüler, Eltern und Lehrer;
- Überlastung von Lehrern und Schulleitung'

(LZ v. 17.1o.1973)

Zugleich erklärten die Gegner einer IGS-Einführung, unter welchen Bedingungen sie die integrierte Gesamtschule in Stadt D als wünschenswert und realisierbar ansehen:

- '2o Unterrichtsstunden (höchstens 24) für alle Gesamtschullehrer mindestens für den Zeitraum von vier Jahren (vollständige Integration 7 - 1o)'
- 'Verbindliche Zuweisung der jeweils benötigten Gymnasiallehrer'
- 'Gesamtschulspezifisches Trainingsprogramm für GE-Lehrer auf Bezirks- und Kreisebene'

- 'Errichtung des Schulversuchs als Ganztagsschule.'
- 'Gruppenhöchstfrequenz 25 Schüler.'

(Internes Arbeitspapier, o. J.).

Die Mehrheitsentscheidung ist somit nicht auf eine prinzipielle Ablehnung schulreformerischer Positionen zurückzuführen. Vielmehr haben wohl die konkreten Bedingungen, unter denen die Einführung stattfinden sollte, die entscheidende Rolle gespielt.

In der Stadt D löste dieses Abstimmungsergebnis einen Sturm der Entrüstung aus. Das größte Lokalblatt berichtete:

> 'Empörung herrscht in (Stadt D) über die Entscheidung einer Mehrheit von Lehrern, ihre Zustimmung zur Einführung einer integrierten Gesamtschule in der Stadt zu verweigern. Eltern fühlten sich hintergangen....'
>
> (LZ v. 2o.1o.1973).

In ähnlicher Weise war im Konkurrenzblatt zu lesen:

> 'Für die meisten Eltern ist die 'integrierte Gesamtschule' die logische Folge auf ihren Entschluß, ihre Kinder in die (Stadt D) Förderstufe zu schicken. Seit sich abzeichnet, daß die Gesamtschule in Stadt D additiv weitergeführt werden soll, und die Lehrerschaft der (Stadt D) Gesamtschule mit knapper Mehrheit die integrierte Gesamtschule ablehnt, fühlen sich die Eltern und Verfechter der integrierten Gesamtschule herausgefordert und gefoppt - denn wenn auch keine festen Versprechungen gemacht wurden: die meisten Eltern hatten unmißverständlich deutlich gemacht, daß sie sich zu einem Schulsystem bekannt hatten, das durch Vielseitigkeit und

> gezielte Förderung allen Kindern gerecht werden sollte.'
> (LZ v. 26.1o.1973)

Das Kollegium sah sich in den folgenden Wochen im Kreuzfeuer einer öffentliche Kritik, an der sich - vom DGB bis zum Stadtparlament - eine Vielzahl von Gruppen beteiligte.

Der Elternbeirat reagierte mit der unmittelbaren Einberufung der Elternversammlung. Er fühlte sich - so der Elternbeiratsvorsitzende - 'von den Lehrern im Stich gelassen' (Int. 5.12). Auf der Elternversammlung wurde das Kollegium aufgefordert, seine Entscheidung zu begründen. Der Verlauf dieser Veranstaltung war für die Eltern unbefriedigend: Die Lehrervertreter machten deutlich, daß man sich mit einer schulformbezogenen Gesamtschule werde abfinden müssen (LZ v. 24.1o.1973).

Das DGB-Ortskartell nahm 'mit Befremden' die Entscheidung des Lehrerkollegiums zur Kenntnis und forderte die GEW-Mitglieder unter den Lehrern auf, ihre Entscheidung noch einmal zu überdenken (LZ v. 26.1o.1973).

Ein SPD-Stadtverordneter forderte die IGS-Gegner unter den Lehrern sogar auf, sich an andere Schulen versetzen zu lassen:

> 'Gehen Sie dorthin, wo Sie in alteingefahrenen Gleisen weiterwursteln können'
> (LZ v. 1.11.1973).

Als daraufhin einige CDU-Vertreter das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung auch für Lehrer in der Presse verteidigten (LZ v. 3o.1o.1973, 1.11.1973), gab die SPD eine umfangreiche Stellungnahme heraus:

> 'Nach Auffassung der SPD (Stadt D) -und sie weiß sich da in Übereinstimmung mit den (Stadt D) Eltern - ist es eher einigen Lehrern zuzumuten, die Gesamtschule zu wechseln, als zuzulassen, daß den (Stadt D) Schülern die besseren Startchancen verschlossen bleiben.
>
> Die SPD (Stadt D) bittet alle Lehrer der Gesamtschule, ihre Entscheidung noch einmal zu überdenken!
>
> Die SPD (Stadt D) bietet den Eltern und Lehrern der Gesamtschule ihre volle Unterstützung bei der Einführung der integrierten Gesamtschule an, damit den (Stadt D)-Kindern durch eine moderne Schule der Start ins Leben erleichtert wird.'
>
> (LZ v. 2.11.1973)

Sowohl die Häufigkeit als auch die Tendenz der Presseartikel - die im Oktober/November zu diesem Thema erscheinen - lassen den Schluß zu, daß die 'öffentliche Meinung' in Stadt D die Entscheidung der Lehrerkonferenz eindeutig verurteilte. Auf der kommunalpolitischen Ebene gab man die Auseinandersetzung auch noch nicht verloren: SPD und FDP setzten in der Stadtverordnetenversammlung eine Resolution durch, mit der erneut der Anspruch auf eine integrierte Gesamtschule bekräftigt wurde (LZ v. 19.1o.1973). Die CDU enthielt sich zwar der Stimme, der Fraktionsvorsitzende sprach sich gegenüber der Presse jedoch im gleichen Sinne aus (LZ v. 2o.1o.1973). Auf die Frage, was mit einer solchen Resolution

beabsichtigt sei, antwortete der Vertreter der SPD, man wolle

> 'den Lehrern klarmachen, daß man ihre Haltung nicht hinnehmen kann'
> (LZ v. 19.1o.1973)

Der Versuch, durch parlamentarische Initiativen (trotz des Lehrervotums) die integrierte Gesamtschule durchzusetzen, war nun inzwischen erheblich schwieriger geworden: In einem weiteren Nachbarort, in Ho., hatten sich inzwischen Lehrer und Eltern mehrheitlich für die Errichtung einer integrierten Schule ausgesprochen (LZ v. 17.1o.1973). Dieses Votum und der Konflikt in Stadt D führten zu völlig neuen Postitionen in dem 'Wettrennen' um die einzige IGS des Kreises. Die Lokalpresse erschien mit der Schlagzeile 'Der Favorit heißt jetzt Ho.' (LZ v. 17.1o.1973) und meldete weiter: Der bisherige Favorit Stadt D sei aus dem Rennen ausgeschieden, der Kreisausschuß beabsichtige jetzt, die Gemeinde Ho. als Standort der integrierten Gesamtschule zu empfehlen (LZ v. 17.1o.1973). Trotz dieser ungünstigen Situationen unternahmen die SPD-Kommunalpolitiker der Stadt D einen letzten Versuch: Sie setzten durch, daß die Kreistagsfraktion der SPD nunmehr nicht eine, sondern zwei integrierte Gesamtschulen für den Kreis forderte: Die eine sollte in der Gemeinde Ho., die andere - trotz des negativen Lehrervotums - in Stadt D entstehen. Ein entsprechender Beschluß des Kreistages wurde mit den Stimmen von SPD und FDP gefaßt (HKM-Akten v. 6.11.1973). Hier gab es nun erstmals Dissens zwischen den Parteien: Die CDU lehnte

- weil sie nicht zwei Versuchsschulen im Kreis wollte (Int. 5.22) - die integrierte Schule für Stadt D ab.

Während sich die Stadt D-Bevölkerung aufgrund des Kreistagsbeschlusses neue Hoffnungen machte (LZ v. 8.11.1973) fand eine Besprechung zwischen dem Landrat und dem zuständigen Beamten des Kultusministeriums statt. Da im HKM 1973 bereits die restriktive Genehmigungspolitik bei integrierten Systemen betrieben wurde, kann der Inhalt der Protokollnotiz über dieses Gespräch nicht überraschen:

> 'Die Vertreter des KM legten dar, daß ohne die Zustimmung des Lehrerkollegiums kaum Aussicht auf die Errichtung einer Gesamtschule nach § 69 SchVG bestehe'.
> 'Für (Stadt D) erfolgt der Errichtungsvorschlag als Schule nach § 8 (1) SchVG jedoch mit dem Zusatz, daß die Umwandlung der Schule zum frühestmöglichen Zeitpunkt und als zweite Schule des Kreises in eine Schule nach § 69 SchVG angestrebt wird.'
> 'Durch die Vertreter des KM wurde der Hinweis gegeben, daß (Stadt D) die Möglichkeit hat, in Anwendung des Erlaßentwurfs für die Schulen nach § 8 (1) SchVG bereits jetzt Schritte zur Integration zu vollziehen.'
> (Aktenvermerk HKM v. 7.11.1973).

Damit deutete sich das Ende der Auseinandersetzung an: Es stand fest, daß Stadt D nur eine schulformbezogene Gesamtschule erhalten würde. Das negative Votum der Lehrer hatte die integrierte Schule in Stadt D verhindert. Zugleich verwies der Kultusminister aber auf die Möglichkeit, innerhalb des kooperativen Systems bereits integrative Teilschritte zu vollziehen.

III. Der Kompromiß im Kollegium und Gemeinde: Die Entscheidung für das 'Stadt D-Modell'

Nicht erst nach diesem endgültigen 'Aus' für die integrierte Gesamtschule befand sich die (knappe) Mehrheit des Stadt D-Kollegiums in einer sehr schwierigen Lage: Sie wurden sowohl in der Öffentlichkeit als auch von der anderen Hälfte des Kollegiums (die Schulleitung eingeschlossen) heftig angegriffen: Bei ihr lag die 'Schuld', daß ein mehrheitlicher Reformwunsch der Stadt D nicht realisiert werden konnte und daß nun die Konkurrenzgemeinde Ho. den erwünschten Schulversuch erhielt. Die Angegriffenen wehrten sich: In einer Gesamtkonferenz protestierte einer der IGS-Ablehner in einer persönlichen Erklärung gegen die

> 'Art und Weise in der außerhalb, aber auch innerhalb der Schule mit einem unbequemen Konferenzbeschluß ... und den dazu stehenden Lehrern umgegangen wird.' (Protokoll v. 8.11.1873).

Zugleich bemühte sich aber auch die (knappe) Mehrheit der Lehrer, mit der anderen Hälfte des Kollegiums zu einem Arbeitskompromiß zu gelangen. Ein Schulleitungsmitglied sprach in diesem Zusammenhang davon , daß nach der Abstimmung

> 'ein Großteil des Kollegiums ein schlechtes Gewissen hatte und deshalb teilintegrierende Maßnahmen befürwortete' (Int. 5.11).

Erste Anregungen für solche Maßnahmen wurden in der Diskussion zwischen Elternbeirat und Lehrerkollegium

gegeben: 'Wenn sich die additive Gesamtschule schon nicht verhindern lasse' - so ein Elternteil (LZ v. 24.1o.1973) -, solle man wenigstens einige Modellversuche mit teilintegrativen Momenten realisieren.

Am 24.1o.1974 - also drei Wochen nach der zweiten Abstimmung - legten die Wortführer der IGS-Ablehnung dem Kollegium eine Art Kompromißangebot vor: Nach Rücksprache mit den Eltern - so die Autoren - sei man übereingekommen, einen Schulversuch zu beantragen:

> 'Im Rahmen einer additiven GS soll ein Modellversuch zur punktuellen, wissenschaftlich begleiteten Erprobung außen- oder binnendifferenzierter Unterrichtsverfahren in einem Fach (Fachbereich) beantragt werden'.
>
> (Internes Arbeitspapier v. 24.1o.1973)

Die Kompromißfunktion dieses Papiers wird in den nächsten Zeilen ausdrücklich thematisiert:

> 'Der Vorschlag eines Modellversuchs innerhalb der aGS (additive Gesamtschule; Anm.) könnte eine Brücke schlagen zwischen den kontroversen Meinungen im Kollegium. Unbestritten ist, daß dadurch punktuell, ohne gleich alle Probleme auf einmal zu übernehmen, Aspekte der IGS (Integrierte Gesamtschule; Anm.) erprobt werden können. Hier wäre also eine Gelegenheit, daß Befürworter eines bedingungslosen IGS-Versuchs und Befürworter eines IGS-Versuchs unter besseren als den derzeitigen hessischen Voraussetzungen gemeinsam den Modellversuch erarbeiten.'
>
> (Internes Arbeitspapier v. 24.1o.1973)

Dieses Papier fand im Kollegium weitgehende Zustimmung: Am 8.11.1973 wurde beschlossen, eine Kommission zu bilden, die ein Arbeitspapier zur Konzeption der Jahrgangsstufe 7 erstellen sollte. Mit großer Mehrheit sprachen sich die 26 anwesenden Lehrer dafür aus, diese Arbeitsgruppe 'paritätisch' mit je 4 Lehrern der beiden Fraktionen zu besetzen (Protokoll v. 8.11.1973).

Damit mündete die Kontroverse in die IGS in die Planung einer hochkooperativen schulformbezogenen Gesamtschule. Mit den Worten eines Vaters:

> 'Und dann ist das daraus geworden, was man hier bei uns als (Stadt D)-Modell kennt; was ja mittlerweile durch den Kultusministererlaß an allen additiven Gesamtschulen in Hessen gemacht werden kann oder muß. Jedenfalls, wir waren der Zeit insofern voraus.'
> (Int. 5.12)

4.5.4.3 Zusammenfassung

Der Reformprozeß des Falles D wird hauptsächlich durch die hohe Reformbereitschaft und hohe Teilnahme am Entscheidungsprozeß gekennzeichnet. Ausgangspunkt des Prozesses war die Störung im Schulversorgungssystem, die durch die sehr schnell steigenden Schülerzahlen verursacht wurden. Die einzige Schule der Sekundarstufe I in Stadt D - eine Hauptschule - entsprach keineswegs den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung.

In Stadt D wurde die Störung als Anlaß zur Einführung eines völlig neuen reformierten Gleichgewichts wahrgenommen. D. h. die hohe Reformbereitschaft der Betroffenen

konnte hier einen Einfluß ausüben, der unter nicht-gestörten Bedingungen erheblich geringer wäre. Dabei spielte eine sehr reformfreudige Presse eine nicht unerhebliche Rolle.

Die Betroffenengruppen der Stadt D können im Hinblick auf ihre Reformbereitschaft und Teilnahme am Entscheidungsprozeß wie folgt zusammenfassend dargestellt werden:

- Die Elternschaft der Stadt D hatte sich schon bei den Grundschulproblemen als interessierte aktionsbereite Gruppe bewiesen. Überdurchschnittlich jung und aufgeschlossen, forderte die Elternschaft mit nur wenigen Ausnahmen eine Koppelung des Entstörungsprozesses mit einer weitgehenden Reform. Nach der Ablehnung der integrierten Gesamtschule fühlten sich die Eltern von den Lehrern betrogen und forderten ein hohes Maß an Kooperation innerhalb der schulformbezogenen Gesamtschule als Kompromiß.

- Schulleiter, Schulrat und sonstige überörtliche Schulinstanzen unterstützten die Horizontalisierung des Schulwesens. Besonders der Schulleiter der Gesamtschule D war ein bekannter Verfechter der integrierten Gesamtschule und bemühte sich, die Eltern zur Durchsetzung der integrierten Schulform zu mobilisieren.

- Die politische Szene auf Gemeindeebene war durch sehr aktive SPD und FDP Verbände und Fraktionen geprägt. Beide Parteien zeigten sich am Schulwesen sehr interessiert und forderten unnachgiebig das Höchstmaß an

Mit Ausnahme einer knappen Mehrheit der Lehrer forderten alle der oben beschriebenen Gruppen einen Reformgehalt, der über das rechtlich zugelassene Höchstmaß an Kooperation innerhalb der schulformbezogenen Gesamtschule hinausging. Auch diese knappe Lehrermehrheit besaß eine hohe Reformbereitschaft, auch wenn sie unter den gegebenen Bedingungen nicht zur integrierten Gesamtschule reichte. Auf dieser Grundlage wurde ein Konsens in Stadt D gefunden, der zu einer weitgehenden Ausfüllung des Kooperations-Spielraums der schulformbezogenen Gesamtschule führte.

5. Vergleichende Analyse der Fälle

In diesem Kapitel sollen die vier im Kapitel 4 dargestellten Fälle verglichen werden, um dann die Zusammenhänge zwischen dem Policy-Output, Kooperation, den Entscheidungsprozessen und der regionalen Einbindung zu verdeutlichen. Der Vergleich orientiert sich an den weiter vorne ausdifferenzierten Merkmalen, nämlich,Störung des Gleichgewichts, Reformbereitschaft der Betroffenen, Teilnahme am Entscheidungsprozeß, und Einflußstrategien und Durchsetzungskraft. Dabei wird versucht, die Ausprägungen dieser Merkmale in ihrer Abhängigkeit von der regionalen Struktur zu erklären.

5.1 Störung des Gleichgewichts

In allen vier Fällen wurde der Schulreformprozeß durch eine Störung im Gleichgewicht des Schulversorgungssystems initiiert. Die Art der Störung unterschied sich jedoch nach Strukturtyp sehr erheblich. Die Gemeinden A und B, mit Gesamtschulen des Strukturtyps II, hatten beide vor Einrichtung der Gesamtschule eigenständige Gymnasien, die in ihrem Bestand gefährdet waren.Darüber hinaus bestand in Gemeinde B die zusätzliche Störung unzulänglicher räumlicher Unterbringung des Gymnasiums. In diesen zwei Gemeinden ging es darum, die Breite des bestehenden Angebots zu erhalten. Für beide Gemeinden war das gymnasiale Angebot für die Infrastruktur von erheblicher Wichtigkeit. In Gemeinde A wurde das Gymnasium als eine für den Kurbetrieb notwendige Einrichtung gesehen. In Gemeinde B sollte das Gymnasium zum Ausgleich der sehr erheblichen geographischen Benachteiligung der sehr isolierten Region beitragen.

Reformgehalt. Die CDU am Ort unterstützte eine schulformbezogene Gesamtschule für Stadt D, verhielt sich der integrierten Gesamtschule gegenüber zurückhaltend. Angaben von Inteview-Partnern über CDU-Einstellung dazu reichen von 'inaktiv dagegen' (Int. 5.09) zu 'tendentiell dafür' (Int. 5.12). Ihre Position war bestimmt etwas schwierig, denn es wurde in Stadt D immer deutlicher, daß Aktivitäten gegen die Einführung der integrierten Gesamtschule nicht populär wären.

- Die politischen Parteien auf Kreisebene zeigten etwas andere Einstellungen, denn für sie war der gesamte Kreis und nicht allein die Stadt D im Blickpunkt. Alle Parteien stimmten dem Schulentwicklungsplan von 1969 zu, der vier schulformbezogene und eine integrierte Gesamtschule im Kreis vorsah. Nach vielen Diskussionen waren die SPD und FDP bereit, die eine integrierte Gesamtschule um eine zweite zu ergänzen, damit Stadt D auch eine integrierte Gesamtschule bekommen könnte. Diese Maßnahme lehnte aber die - inzwischen weniger reformfreudig gewordene - CDU ab.

- Auch die Lehrerschaft nahm am Entscheidungsprozeß sehr stark teil und zeigte dabei eine ungewöhnlich hohe Konfliktbereitschaft und Durchsetzungskraft. Gegen Politiker, Schulleitung und Eltern waren die Lehrer im Stande, ihre - sehr unterschiedlich begründete - Ablehnung der integrierten Gesamtschule durchzusetzen.

Die Störungen, die in Gemeinden C und D auftraten, waren völlig anderer Natur. In diesen Gemeinden bestand die Notwendigkeit das bestehende Schulsystem zu erweitern. Aber auch zwischen diesen Gemeinden bestanden wichtige Unterschiede in der Art der Störung. Die stark ländliche Gemeinde C brauchte im Zuge der Zentralisierung des Schulsystems mehr Schülerplätze in der bestehenden Haupt- und Realschule. Es bestand keine allgemein erkannte Notwendigkeit, das Schulangebot zu erweitern. Einige der Amtsinhaber -insbesondere Schulleiter, Schulrat und Landrat - waren sich der sehr ausgeprägten Bildungsbenachteiligung des Gebietes bewußt; die meisten Betroffenengruppen - Lehrer, Eltern, Lokalpolitiker - empfanden jedoch offensichtlich das Fehlen eines gymnasialen Angebotes am Ort nicht als eine Störung.

Ganz anders war die Situation in Stadt D. Hier wurde von allen Seiten erkannt, daß nicht die Erweiterung der bestehenden Hauptschule, sondern die Erweiterung des Schulangebots um ein Realschul- und Gymnasialangebot notwendig war. Die Hauptschule als einziges Angebot der Sekundarstufe entsprach in keiner Weise der Sozialstruktur der Stadt D, die durch eine überdurchschnittlich repräsentierte obere Mittelschicht geprägt war.

Auf der Grundlage dieser verschiedenartigen Störungen wurde eine Lösung durch Einführung einer schulformbezogenen Gesamtschule unterschiedlich bewertet. In Gemeinden A und B sollte die Lösung das Bestehende bewahren. Deshalb wäre zu erwarten, daß zumindest einige Betroffene eine Lösung suchen würden, die so wenig wie möglich ändert. In Gemeinde C

sollte die Lösung das Bestehende quantitativ erweitern. Die Erweiterung des schulischen Angebots ging über die von den meisten Betroffenen als notwendig wahrgenommene Lösung hinaus. Sie kam jedoch - im Gegensatz zu den Fällen A und B - nicht mit dem bestehenden System in Konflikt. Man mußte deswegen hier eine gewisse Neutralität der schulformbezogenen Gesamtschule gegenüber erwarten. In der Stadt D konnte die Störung nur durch eine qualitative Erweiterung aufgehoben werden. Das bestehende schulische Angebot war für die Bedürfnisse der Bevölkerung unzureichend. Die schulformbezogene Gesamtschule konnte deshalb das Bestehende nicht gefährden. Es hätte in Stadt D durchaus prinzipielle Einwände gegen schulreformerische Maßnahmen geben können. Es stand aber zu erwarten, daß diese Einwände durch die sehr unzufriedenstellende schulische Struktur erheblich abgeschwächt würden.

5.? Reformbereitschaft

Das Ausmaß an Reformbereitschaft, das in den vier untersuchten Fällen vorhanden war, hing zum Teil von der bestehenden Schulstruktur und der damit verbundenen Störung ab. Dieser Faktor war aber keinesfalls der einzige, der die Reformbereitschaft bestimmte, denn auch bei relativ ähnlichen Störungen wurden unterschiedliche Ausprägungen des Merkmals Reformbereitschaft festgestellt. Dies wird anhand des Vergleichs der Fälle A und B sehr deutlich. In Gemeinde A wurde durchgehend ein geringes Ausmaß an Reformbereitschaft festgestellt. Abgesehen von einzelnen Personen bildete die Gemeinde einschließlich der Vertreter beider vorhandener Schulen, eine gemeinsame Front gegen eine

Schulreform, die ihnen von außen aufgedrängt wurde. Die Struktur der Gemeinde bietet einige Erklärungshinweise dafür. Zum einen gibt es in Gemeinde A einen ungewöhnlich hohen Anteil an Selbständigen, von denen viele im Bereich der Dienstleistungen arbeiten. Von dieser Gruppe kann eine hohe Inanspruchnahme des bestehenden gymnasialen Angebots vermutet werden. Die Arbeiterschaft der Gemeinde A liegt dagegen etwas unterhalb des Durchschnitts für das Land Hessen. Wichtiger ist jedoch, daß ein relativ großer Teil der Arbeiter (26%) auch im Dienstleistungsbereich tätig sind, wo die durchschnittliche Anzahl der Beschäftigten pro Betrieb relativ gering ist (5,7). Auch im Bereich des produzierenden Gewerbes, wo 67% der Arbeiter der Gemeinde tätig sind, sind die Betriebsgrößen verhältnismäßig klein (9,6 Beschäftigte pro Betrieb). Diese Zahlen deuten auf eine sehr dezentralisierte Arbeiterschaft hin. Die Vermutung liegt nahe, daß in den Gemeinden, wo die potentiellen Nutznießer einer Schulreform beruflich dezentralisiert sind, eine geringere Solidarität und eine verminderte Herausbildung von Meinungen für Schulreform erwartet werden können.

Die Situation in Gemeinde B war erheblich anders. Obwohl die Störung hier der der Gemeinde A sehr ähnelte, war unter bestimmten Gruppierungen ein sehr hohes Ausmaß an Reformbereitschaft deutlich zu erkennen. Die Gymnasialvertreter lehnten zwar in der Mehrheit schulreformerische Maßnahmen ab, fanden sich aber den reformbereiten Vertretern der Hauptschule (sowohl Lehrern, wie auch Eltern) und den meisten (SPD)-Lokalpolitikern gegenübergestellt. Hier zeichneten sich innerhalb der Gemeinde deutliche Meinungsunterschiede und dementsprechend deutliche Fronten ab. Fragt man, warum die

Reformbereitschaft in Gemeinde B soviel höher war als in Gemeinde A, so werden die Unterschiede in der sozioökonomischen Struktur auffällig. Die Gemeinde B ist eine sehr ausgeprägte Arbeitergemeinde. Das Gymnasium war auch als 'Arbeitergymnasium' bekannt. Insofern könnte man auch unter den Gymnasialeltern eine etwas positivere Meinung zur Schulreform erwarten. Viel wichtiger ist aber u. E. die sehr hohe Zentralität der Arbeiterschaft, die sich aus der Wirtschaftsstruktur ergibt. Von allen Arbeitern der Gemeinde B sind 93% in einem Wirtschaftsbereich tätig, nämlich im produzierenden Gewerbe. Darüber hinaus sind die Betriebsgrößen dieses Bereichs - bestimmt durch ein grosses Kalibergwerk - äußerst hoch (durchschnittlich 31 Beschäftigte pro Betrieb). In der Branche 'Energiewirtschaft und Wasserversorgung, Bergbau', wo die große Mehrzahl der Arbeiter beschäftigt sind, gibt es sogar durchschnittlich 410 Beschäftigte pro Betrieb. Diese Situation läßt in Gemeinde B ein ausgeprägtes Arbeiterbewußtsein vermuten, zusammen mit gutfunktionierenden Kommunikationskanälen. Ein hochentwickeltes Meinungsbild und eine solidarische Front der im schulischen Bereich eher unterprivilegierten Arbeiter stimmten mit der beschriebenen Struktur gut überein.

Das Ausmaß an Reformbereitschaft in Gemeinde C entsprach zum großen Teil der wegen der Art der Störung vermuteten Neutralität. In diesem Fall wurde eine hohe Reformbereitschaft einiger mächtiger Amtsinhaber festgestellt. Von dieser Gruppe abgesehen, bestand jedoch unter den Betroffenen eine durchgehende Gleichgültigkeit der schulformbezogenen

Gesamtschule gegenüber. Insofern wurde hier die Herausbildung eines deutlichen Meinungsbildes durch ein sehr niedriges Bildungsbewußtsein verhindert. Dies wundert nicht, wenn man die sozioökonomische Struktur der Umwelt der Gesamtschule C bedenkt. Hier ist ein sehr hoher Anteil der Erwerbstätigen (31,o%) als Selbständige und mithelfende Familienangehörige tätig, von denen 73% kleine landwirtschaftliche Betriebe besitzen. Es besteht zwar eine relativ große Arbeiterschaft (52,3% der Erwerbstätigen); diese sind zu 84,o% im Bereich des produzierenden Gewerbes tätig. Ein großer Teil dieser Arbeiter ist jedoch außerhalb der Gemeinde C tätig und hat deshalb keine berufliche Einbindung in die Gemeinde. Diejenigen, die in der Gemeinde C tätig sind, arbeiten in Betrieben, die - für den Bereich des produzierenden Gewerbes - äußerst klein sind (durchschnittlich 7,4 Beschäftigte pro Betrieb). Diese Struktur begünstigt reformunterstützende Meinungsbildungsprozesse nicht.

Im allgemeinen wird also die Wirtschaftsstruktur der Gemeinde C durch landwirtschaftliche Familienbetriebe und kleine Betriebe des produzierenden Gewerbes geprägt. Beide - besonders die Betonung auf der sehr isolierenden Landwirtschaft - lassen ein solidarisches Bewußtsein der Bildungsbenachteiligung nicht erwarten. Die Tatsache, daß die sehr dezentralisierten 'Zwergschulen' bis weit in die 6Oer Jahre in diesem Gebiet noch bestanden, und daß die Initiative zur Zentralisierung von außerhalb der Gemeinde kam, sind Indikatoren für das mangelnde Bewußtsein. Es gab also in Gemeinde C keine Fronten, sondern lediglich eine kleine Gruppe, die die Bildungsbenachteiligung wahrnahm und mit der Einführung

der schulformbezogenen Gesamtschule eine Möglichkeit zur Beseitigung der Benachteiligung sah. Die Widerstände der Lehrer - die sehr spät im Entscheidungsprozeß auftraten - zeigen keine prinzipielle Anti-Reform-Position, sondern lediglich eine Angst vor der Mehrbelastung. Diese Angst überrascht nicht bei einer Gruppe, die an den möglichen Vorteilen der neuen Schule nicht besonders interessiert war.

Das Bildungsbewußtsein war dagegen in Stadt D sehr hoch. Hier schien zunächst eine durchgehend hohe Reformbereitschaft aller betroffenen Gruppen vorhanden zu sein. Erst später sind dann Widerstände aus dem Lehrerkollegium aufgetaucht, die jedoch nur zum Teil auf eine geringe Reformbereitschaft zurückzuführen sind. Vielmehr wurde die Ablehnung der integrierten Gesamtschule damit begründet, daß die Bedingungen zur erfolgreichen Durchführung dieser Schulform noch fehlten. Auf jeden Fall gab es während des gesamten Entscheidungsprozesses keine erwähnenswerten Gruppierungen, deren Reformbereitschaft nicht bis hochkooperierenden schulformbezogenen Gesamtschule reichte. Erklärungsfaktoren für die hohe Reformbereitschaft in Stadt D dürfen nicht bei einer solidarischen Arbeiterschaft zu suchen sein. Die Stadt hat einen äußerst kleinen Anteil von Arbeitern an den Erwerbstätigen (29,9%). Diese Arbeiter sind zu 69,3% im Bereich des produzierenden Gewerbes tätig, in dem es eine durchschnittliche Betriebsgröße von 22,3 Beschäftigten pro Betrieb gibt, ein zwar relativ hoher Durchschnittswert, der aber weit unter der sehr zentralisierten Berufsstruktur der Gemeinde B liegt.

Es gibt aber in der Ablaufsbeschreibung viele Hinweise dafür, daß die hohe Reformbereitschaft durchaus unter der in Stadt D sehr dominierenden oberen Mittelschicht vorhanden war. Es liegt dann nahe zu fragen, warum diese Gruppe in Stadt D reformbereit, in Gemeinde A aber reformablehnend war. Zur Erklärung müssen einige Merkmale herangezogen werden.

Gemeinde A ist eine alte, sehr traditionsreiche Gemeinde, mit einem sehr landwirtschaftlichen Umland. Stadt D besteht dagegen zum großen Teil aus Einwohnern, die erst in letzter Zeit dahin gezogen sind, und ist in eine nichtlandwirtschaftliche Region eingebunden. Während Gemeinde A also eine konservative 'ältere' Gemeinde (53% unter 45 Jahre alt) mit festeingefahrener Trennung zwischen den 'professionellen' und den 'Bauern' ist, ist die Stadt D jünger (73% der Einwohner unter 45 Jahre alt), mobiler, und weniger traditionsgebunden. Darüber hinaus sind die Statusunterschiede der Stadt D viel gradueller als in Gemeinde A.

5.3 Teilnahme am Entscheidungsprozeß

Der Partizipationsgrad war in den beschriebenen Fällen sehr unterschiedlich. Interessant ist, daß das Ausmaß an Engagement der Eltern und Lehrer in den zwei Schulen mit günstigen Bedingungen (Strukturtyp I) die Extreme der festgestellten Partizipations-Bandbreite darstellt. Gründe für diesen Unterschied liegen mit einiger Sicherheit zum Teil in der sehr unterschiedlichen Sozialstruktur der zwei Standorte.

Der relativ hohe sozioökonomische Status der Stadt D-Bevölkerung führt zu einem hohen Bildungsbewußtsein und einer hohen Fähigkeit, ihre Wünsche und Fragen zu artikulieren. Von Anfang an - auch vor der Debatte um die Form der Gesamtschule - zeigten die Eltern der Stadt D ein großes Interesse und forderten wiederholt Information über das Vorhaben im schulischen Bereich. Diese Bereitschaft, sich an öffentlichen Prozessen zu beteiligen, gekoppelt mit der hohen Reformbereitschaft, führte in Stadt D zu einer sehr regen und öffentlichkeitswirksamen Diskussion um das Schulwesen.

Die Sozialstruktur der Stadt D kann auch dazu beigetragen haben, daß da keine deutlichen und rigiden 'Machtpositionen' festzustellen waren. Es bestand kein Hinweis dafür, daß es einige wenige 'Machtinhaber' gab, die Entscheidungen im schulpolitischen Bereich selbständig trafen. Vielmehr schien es die Regel zu sein, daß alle Betroffenen sich ihrer Rechte sehr bewußt waren, und sie aktiv in Anspruch nahmen. Dies gilt sowohl für die Eltern, wie auch für die Lehrer und die Kommunalpolitiker.

Die Situation in Gemeinde C war völlig anders. Die ländliche Bevölkerung zeigte weder ein entwickeltes Bildungsbewußtsein, noch das Selbstvertrauen zur aktiven Teilnahme an schulpolitischen Entscheidungen. Es konnten überhaupt keine selbständigen Initiativen aus der Elternschaft oder der Lehrerschaft festgestellt werden. Erst nach dem die meisten Entscheidungen zur Horizontalisierung des Schulsystems im Landkreis gefallen waren, gab es einen relativ passiven und kurzen Widerstand des Kollegiums gegen die Förderstufe.

Einen Versuch des Lehrerkollegiums, Unterstützung für ihre Anliegen in der breiteren Öffentlichkeit zu finden, gab es nicht.

Auch im Gegensatz zu Fall D konnten in Gemeinde C ganz deutlich 'Machtinhaber' festgestellt werden. Die drei reformbereiten Amtsinhaber - Landrat, Schulrat, Schulleiter - hatten eine lange Tradition als die bestimmenden Entscheidungsträger nicht nur in der Gemeinde C, sondern auch im gesamten Altkreis. Sowohl die sonstigen Politiker im Kreis, wie auch die Lehrer und Elternschaften der Schule in Gemeinde C waren daran gewöhnt, sich von diesen drei Männern überzeugen zu lassen. Als aber der Altkreis mit dem Nachbarkreis im Zuge der Kreisreform zusammengeführt wurde, verloren diese drei Amtsinhaber einen großen Teil ihrer Macht. Interessant ist, daß sie sich erst nach diesem Machtverlust an die Eltern wandten, um ihre Vorhaben - die Fortsetzung der schon eingeführten Förderstufe als Gesamtschule - gegen den Willen der neuen Spitze der Kreispolitik durchzusetzen.

Ein unterschiedlicher Partizipationsgrad in den zwei Schulen mit ungünstigen Bedingungen wird anhand der dargestellten Abläufe nicht sehr deutlich - zumindest im Bezug auf die Elternaktivitäten. Es bestehen einige Hinweise dafür, daß die nicht reformbereiten Eltern der niedrig kooperierenden Schule A etwas aktiver am Entscheidungsprozeß teilnahmen als die reformbereiten Eltern der Gemeinde B. Weder in Gemeinde A noch in Gemeinde B wurde eine Elternteilnahme festgestellt, die auch annähernd so aktiv war wie in der Stadt D.

Anders sah es bei der Teilnahme der Lehrer aus - insbesondere bei der Teilnahme der Lehrer des Haupt- und Realschulbereichs. In Gemeinde B bestand die Lehrerschaft der ehemaligen Hauptschule auf entscheidenden Einfluß, sowohl auf die schulpolitischen Entscheidungen, wie auch bei der Vorbereitung der Gesamtschule. Ein höheres Maß an Engagement wurde bei den Hauptschullehrern festgestellt als bei der eher reformablehnenden Gymnasiallehrerschaft.

Im Gegensatz dazu waren die Lehrer des Haupt- und Realschulbereichs in Gemeinde A relativ passiv. Es kann jedoch nicht behauptet werden, daß diese Passivität auf eine Unmöglichkeit oder Unfähigkeit, am Entscheidungsprozeß teilzunehmen, zurückzuführen ist. Vielmehr kann sie damit begründet werden, daß es zwischen den zwei Lehrergruppen keinen Meinungskonflikt gab, denn die Haupt- und Realschullehrer waren mit den Studienräten einer Meinung: das Gymnasium sollte seine Selbständigkeit erhalten.

Es gibt auch weder in Gemeinde A, noch in Gemeinde B Hinweise dafür, daß der Grad der Kristalisation der schulpolitischen Machtstruktur für die Teilnahme am Prozeß entscheidend war, wie es in Gemeinde C und Stadt D der Fall war. Sowohl in Gemeinde A wie auch in Gemeinde B machte sich eine gewisse Zurückhaltung der meisten Eltern bemerkbar, was wahrscheinlich auf ein weniger ausgeprägtes Bewußtsein und Selbstvertrauen im Vergleich zu den Stadt D-Eltern hindeutet. Es wäre aber falsch zu sagen, daß in Gemeinde A oder B eine Machtstruktur bestand, die so rigid war, daß sie die Teilnahme gewisser Bevölkerungsgruppen ausschloß.

Zusammenfassend schien der Partizipationsgrad in Gemeinden A und B hauptsächlich mit dem Meinungsbild der Betroffenen zusammenzuhängen, und mit der Struktur der Meinungsfronten. In Gemeinde A, wo es so gut wie keine Meinungskonflikte gab, wurde wenig Teilnahme festgestellt; dagegen zeigte sich in Gemeinde B, wo eine Meiungsfront zwischen den zwei Lehrerkollegien bestand, eine ziemlich rege Partizipation.

Im Gegensatz zu diesen zwei Gemeinden mit ungünstigen Bedingungen schien die Teilnahme am Entscheidungsprozeß in Gemeinde C und Stadt D nicht nur von der Reformbereitschaft abhängig zu sein, sondern auch von der breiteren Struktur der Standorte- insbesondere von dem sozioökonomischen Status der Einwohner und von der Rigidität der schulpolitischen Machtstruktur.

5.4 Einflußstrategien und Durchsetzungskraft

Um über die Einflußstrategien und Durchsetzungskraft zu diskutieren, muß noch einmal auf die Fronten in den vier Fällen Bezug genommen werden. In den zwei Fällen, wo ein niedriges Kooperationsniveau festgestellt wurde, bestanden Fronten, die ebenenspezifisch waren. Gemeinde A zeigte eine solidarische Front gegen sowohl den Nachbarort - die Kreisstadt -, wie auch gegen die übergeordneten Schulinstanzen.

Auf der einen Seite wurde - unter allen aktiv Beteiligten der Gemeinde - eine Schwächung der Dreigliedrigkeit, und damit der Selbständigkeit des bestehenden Gymnasiums abgelehnt. Auf der anderen Seite wurde eine Horizontalisierung des Schulsystems und eine Erweiterung des Schulangebots

in der Konkurrenzgemeinde befürwortet. Die höhere Durchsetzungskraft war damit eindeutig auf der Seite der Reformbereiten, denn die Gemeinde A selbst hatte keinen formalen Einfluß auf Entscheidungen, die den übrigen Kreis betrafen. Unter diesen Bedingungen versuchte die Gemeinde, die abzusehende Störung zu umgehen - zum einen, durch die Verhinderung der Einführung einer Gesamtschule in der Kreisstadt; zum anderen, durch eine Erweiterung des Einzugsbereichs. Als diese Versuche fehlschlugen, mußte die Gemeinde auf den Vorschlag der Einführung einer schulformbezogenen Gesamtschule eingehen, denn es wurde damit deutlich, daß die Störung sich innerhalb des bestehenden Gleichgewichts nicht ausgleichen ließ. Die formale Entscheidung wurde der Gemeinde A von außen aufgedrängt; die Durchführung dieser Entscheidung jedoch der betroffenen Schule überlassen. Bei diesem Tatbestand ist es nicht überraschend, daß in Gemeinde A von vornherein eine nicht-kooperative Gesamtschule geplant und durchgeführt wurde.

Die ebenenspezifischen Fronten in Gemeinde C sahen etwas anders aus: Zum einen, stand der Schulleiter der in eine Gesamtschule umgewandelten Haupt- und Realschule auf der Seite der Reformbefürworter. Die Betroffenen der Gemeinde bildeten damit keine völlig geschlossene Front. Zum anderen, mußten die reformbereiten Teilnehmer am Prozeß ihre Maßnahmen gegenüber relativ neutralen, aber nicht prinzipiell reformablehnenden Gruppierungen vertreten. Letztlich war, wie in Gemeinde A, die höhere Durchsetzungskraft auf der Seite der Reformbefürworter. Aber diese Durchsetzungskraft ergab sich nicht aus der formalen Struktur der Schulverwaltung, sondern aus einer rigiden lokalen schulpolitischen

Machtstruktur, unter der sich drei Amtsinhaber eine relativ sichere Stellung als die realen - aber nicht die formalen - Entscheidungsträger herausarbeiten konnten. Daß dies möglich war, hängt mit einiger Sicherheit mit den relativ niedrigen bildungspolitischen Kenntnissen der Einwohner - einschließlich der anderen Lokalpolitiker - des sehr ländlichen Kreises zusammen. Unter diesen Bedingungen bereitete es keine Schwierigkeit für diese Machtinhaber, ihre Vorstellungen durchzusetzen. Von besonderem Interesse im Hinblick auf diese Struktur ist der einzige Widerstand der Lehrer: Ihre Ablehnung der Einführung der Förderstufe. Ihre erste Abstimmung - die Ablehnung - fand in Abwesenheit der drei Machtinhaber statt. Schulrat und Schulleiter reagierten dazu mit einem offensichtlichen Machtbewußtsein. Erstens wurde eine zweite Abstimmung durchgesetzt. Zweitens wurden die Lehrer zu einer positiven Abstimmung überredet. Hier zeigt sich die hohe Durchsetzungskraft des Schulrats und Schulleiters besonders deutlich, denn nach Aussage einiger Lehrer wurden sie nicht durch das Zureden überzeugt. Vielmehr fühlten sie sich gegen Schulrat und Schulleiter machtlos.

Erst als die Machtstruktur im Kreis durch die Kreisreform geändert wurde, griffen die Reformverfechter des Falles C zu anderen Strategien: Sie suchten die ausdrückliche Unterstützung der Eltern für ihr Vorhaben. Die Eltern wurden zur Forderung der rechtzeitigen Einführung der Gesamtschule aktiviert. Erwähnenswert ist dabei, daß, obwohl die Machtstellung der drei Reformverfechter auf Kreisebene geschwächt war, ihre Macht innerhalb der Gemeinde C aufrechterhalten blieb, denn Aussagen der Interview-Partner lassen feststellen, daß die Eltern nicht auf Eigen-Initiative, sondern auf Befehl

des Schulleiters und Schulrats handelten.

Wie bei Fall A war diese Situation für das Kooperationsniveau innerhalb der Gesamtschule nicht vielversprechend, denn auch wenn die Machtinhaber die Reformmaßnahme durchsetzen konnten, so konnten sie nicht die Lehrer zu einer engagierten und kooperativen Durchführung der Maßnahme bringen.

In den anderen zwei Fällen bestanden erheblich anders aussehende Fronten, da es unterschiedliche Meinungen gab, die entweder gruppenspezifisch waren (Hauptschulkollegium gegen Gymnasialkollegium) oder sich innerhalb einer Gruppe bildeten (ein gespaltenes Lehrerkollegium). Unter diesen Bedingungen besteht eine eindeutig höhere Durchsetzungskraft auf keiner Seite. Dadurch wird ein echter Kompromiß, wo beide Seiten Zugeständnisse machen, wahrscheinlicher. Da alle Gruppierungen das Gefühl haben, die formelle Entscheidung beeinflußt zu haben, ist dann auch ein höheres Engagement bei der Durchführung der Entscheidung wahrscheinlicher.

In Gemeinde B bildete sich die Front zwischen Gymnasial- und Hauptschulvertretern. An sich hatten hier die Hauptschulvertreter mehr Macht, denn sie waren in einer Position zu bestimmen, unter welchen Bedingungen das Gymnasium seine dringend notwendige räumliche Verbesserung bekam. Bemerkenswert ist aber in Gemeinde B, daß die Konflikte nie hochgespielt wurden. Sowohl Hauptschul- wie auch Gymnasialvertreter zeigten eine hohe Bereitschaft, Kompromisse zu machen, um eine friedliche Durchführung der schulischen Entscheidungen sicherzustellen. So wurden innerhalb der Planungsgruppen Wege der Kooperation ausgearbeitet, die

für alle Betroffenen annehmbar waren: Die Gymnasialvertreter machten Zugeständnisse im curricular-didaktischen Bereich; die Hauptschulvertreter im personellen Bereich. Es bestand offensichtlich keine Neigung, Entscheidungen auf eine Kampfabstimmung ankommen zu lassen, sondern eher diese Kampfabstimmungen zu vermeiden, und die Konflikte durch Kompromisse zu schlichten.

In Stadt D waren die Spielregeln für die Ausarbeitung von Konflikten erheblich anders. Insbesondere zeigte sich hier eine relativ hohe Konfliktfreudigkeit. Hier gab es keine Fronten zwischen niedrig und hoch Reformbereiten, sondern eine - erst zur Frage der Gesamtschulform auftretende - Front zwischen denjenigen, die Reformmaßnahmen innerhalb einer schulformbezogenen Gesamtschule sehen wollten (eine knappe Mehrheit der Lehrer) und denjenigen, die mit einer integrierten Gesamtschule den ganzen Weg gehen wollten (alle übrigen Betroffenen).

In Stadt D - mehr als in allen anderen Fällen - wurde der Konflikt in der breiten Öffentlichkeit ausgetragen. Die Kampfabstimmung, die in Gemeinde B vermieden wurde, wurde in Stadt D ausgeführt und in der Öffentlichkeit breit gemacht. Durch den ganzen Prozeß zeigte sich jede Gruppierung bereit, durch Eingaben an die Verwaltung und an die Presse durch parlamentarische Abstimmungen, durch öffentliche Debatten usw., ihre Ziele bis zum Ende zu verfolgen.

Ein besonders interessanter Vergleich zeigt die Unterschiede in der Machtstruktur und der Durchsetzungskraft der Betroffenen in Gemeinde C und Stadt D. In beiden Standorten

gab es Abstimmungen des Lehrerkollegiums gegen eine Reformmaßnahme. In beiden Standorten setzten die reformbereiten Schulrat und Schulleiter eine zweite Abstimmung durch. In Gemeinde C fiel die zweite Abstimmung zugunsten der Reformmaßnahme aus; in der Stadt D hatte die zweite Abstimmung die einzige Auswirkung, die Anzahl der Stimmen gegen die Reformmaßnahme zu erhöhen. Dieses Beispiel zeigt einen grundsätzlichen Unterschied in den zwei Fällen. Die Macht- und Sozialstruktur der Gemeinde C führte dazu, daß die Lehrer eingeschüchtert wurden, und ihre formalen Rechte nicht mehr wahrnahmen. Im Gegensatz dazu, wurden die Lehrer der Stadt D keineswegs eingeschüchtert, sondern reagierten auf versuchte Druckmaßnahmen mit einer Zunahme der Bereitschaft, ihre formalen Rechte vollständig in Anspruch zu nehmen. Ferner suchten sie das Gespräch mit Elternvertretern, die eine andere Meinung vertraten, und ermöglichten damit den Austausch von Meinungen und Vorstellungen für die weiteren schulischen Entwicklungen. Dieser Prozeß hat das Ergebnis gehabt, daß keiner der Betroffenen das Gefühl haben mußte, die Entscheidung, bzw. der ganze Entscheidungsprozeß, sei an ihm vorbeigegangen. Vielmehr waren alle aktive Teilnehmer an der Entscheidung, eine Tatsache, die das Engagement erhöhen mußte. Nach der Entscheidung wurde dann im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung der Gesamtschule versucht, den sehr rege artikulierten Ansprüchen der Betroffenen gerecht zu werden.

5.5 Der Einfluß der Initiations- und Dezisionsphase auf die Implementation

Obwohl die Forschungsstrategie keine quantitative Aussage über Einfluß-Beziehungen im Policy-Implementationsprozeß zuläßt, kann u. E. die maßgebliche Wichtigkeit der Initiations- und Dezisionsphasen als unbestrittenes Ergebnis der hier vorliegenden Analyse gelten. Die Analyse hat die kausale Beziehung zwischen diesen Prozeßphasen und dem endgültigen Output herausgearbeitet, in dem folgendes gezeigt wurde:

- daß die Initiationsphase, in der die Störung zum ersten Male auftritt, das Problem definiert. Anhand der in dieser Phase geleisteten Problemdefinition werden Zielsetzungen festgelegt, die den ganzen Prozeß lenken. Insofern sind festgestellte Zielverschiebungen (z. B. eine kooperative Gesamtschule, die äußerst unkooperativ arbeitet) zum großen Teil auf die Initiationsphase zurückzuführen, denn die Ziele richten sich nicht nur nach der zu implementierenden Maßnahme, sondern auch nach den definierten Problemen, die die Maßnahme lösen soll.

- daß die Entscheidungsphase, in der Lösungsalternativen überprüft werden, und die Entscheidung für eine Alternative getroffen wird, die Grundlage für die Vorbereitung und Durchführung einer Maßnahme darstellt. Die Ausprägung solcher Faktoren, wie der Partizipationsgrad an der Durchführung oder die Kompromißbereitschaft betroffener Gruppen, treten zwar erst in der Implementationsphase in Erscheinung, werden jedoch in der Dezisionsphase schon vorprogrammiert.

Schließlich ist in diesem Zusammenhang zu bemerken, daß es für jede Phase des Implementationsprozesses Rahmenbedingungen gibt, die den Prozeßverlauf innerhalb der jeweiligen Phase beeinflussen. Manche dieser Bedingungen können für alle Phasen wichtig sein; andere sind in der einen Phase maßgeblich, in der nächsten aber nicht entscheidend. In dieser Analyse wurde versucht, die Wichtigkeit von verschiedenen Aspekten der Struktur des Schulstandortes als Wirkungsfaktoren herauszuarbeiten. Es wurde gezeigt, daß, sowohl die Problemdefinition, wie auch die Entscheidungen und Entscheidungsverfahren mit der Gemeindestruktur eng verknüpft sind. Beim Übergang von der Dezisions- auf die Implementationsphase läßt die unmittelbare Wichtigkeit von Strukturfaktoren des schulischen Umfeldes nach. Die mittelbare Wichtigkeit dieser Faktoren bleibt aber bestehen, denn die Phasen, in denen sie gewirkt haben, bilden die Grundlage für weitere Prozeßphasen. Insofern muß jede Analyse schulischer Veränderungsprozesse, die die Einbindung der Schule in ihre Umwelt vernachlässigt, als unvollständig gelten.

6. Zusammenfassung und Vorschläge für weitere Forschungsarbeit

Die hier vorliegende Arbeit versuchte anhand eines gleichgewichtsorientierten Ansatzes Entscheidungsprozesse im schulischen Bereich zu erklären. Sie ging davon aus, daß solche Prozesse durch eine Störung im Schulversorgungssystem eingeleitet werden können, und ferner, daß die Frage, ob die Störung innerhalb des bestehenden Gleichgewichts aufgehoben wird, bzw. werden kann, von zwei Faktoren abhängt:

- Zum einen, von der Art der Störung. Ist die Störung so schwerwiegend, daß auch weitgehend kompensatorische Änderungen anderer Wirkungsfaktoren die Störung nicht ausgleichen können?

- Zum anderen, von der Variationsbreite der anderen Wirkungsfaktoren. Wenn es z. B. Faktoren im Gleichgewichtssystem gibt, die schon an der Grenze ihrer Variationsmöglichkeiten liegen, kann auch die kleinste Störung ein neues Gleichgewicht herbeiführen.

Von diesen Überlegungen wurde dann ein analytischer Rahmen abgeleitet, der

I. die Störung in Bezug auf das Bestehende und auf die Ansprüche definiert, um das Ausmaß der Störung und die davon abgeleiteten Ziele festzustellen.

II. die Bereitschaft zur Aufhebung der Störung innerhalb des bestehenden Gleichgewichts feststellt.

III. die Fähigkeit feststellt - durch Partizipation, unterschiedliche Strategien und Durchsetzungskraft - die eigenen Versuche zur Aufhebung der Störung durchzusetzen.

Darüberhinaus wurde versucht, die Faktoren auf die Struktur der Umwelt zu beziehen, um den Ablauf solcher Prozesse besser hervorsagen, bzw. besser lenken zu können.

Die Forschungsstrategie, die bei der Untersuchung angewandt wurde, läßt keine eindeutige Zuordnung von relevanten Faktoren zu bestimmten Umweltbedingungen zu. Die sehr unterschiedliche Reformbereitschaft, Partizipation, Einflußstrategien und Machtverteilung bei den vier Fällen, erlauben aber die Schlußfolgerung, daß bestimmte Umweltstrukturen bestimmte Ausprägungen dieser Faktoren begünstigen. In den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels wurde versucht, diese möglichen Beziehungen herauszuarbeiten. Diese Arbeit wird aber nicht als Endergebnis angesehen. Ihre Aufgabe war vielmehr, die Arena schulpolitischer Entscheidungsprozesse zu explorieren, und dabei Hinweise für mögliche Zusammenhänge zu bekommen. Dementsprechend kann die Arbeit lediglich mit einem Vorschlag für weitere Forschung beendet werden. Insofern möchte ich einige Bereiche nennen, die nach den Ergebnissen dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit in der Zukunft verdienen:

- Es muß versucht werden, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das eine Bewertung von verschiedenen Arten von Änderungen im Schulsystem unter verschiedenen gegebenen Bedingungen ermöglicht. Ich habe in dieser Arbeit, eine Maßnahme, Einführung einer schulformbezogenen Gesamtschule, in Beziehung

zu 1) dem bestehenden Schulangebot, und 2) den Bildungs - ansprüchen der Betroffenen gesetzt, um die Bedeutung dieser maßnahme für die jeweilige Gemeinde verstehen zu können. Dieser Versuch muß erweitert werden, und zwar müssen weitere Maßnahmen und weitere Beurteilungskriterien ins Kategoriensystem einbezogen werden.

- Diese Arbeit identifizierte einige ausschlaggebende Faktoren im Entscheidungsprozeß, nämlich die Reformbereitschaft verschiedener betroffener Gruppierungen, ihre Fähigkeit, diese Bereitschaft in Aktivität umzusetzen, und die Strategien und Durchsetzungskraft der Gruppierungen. Es wurde ansatzmäßig versucht, sinnvolle Beschreibungskriterien für die Ausprägungen dieser Faktoren zu entwickeln. Es muß weiter in diesem Bereich geforscht werden, um ein differenzierteres Beschreibungsraster für diese Faktoren zu entwickeln, das ein weitgehendes Verständnis der komplexen Zusammenhänge erlaubt.

- Die Ausprägungen dieser identifizierten Faktoren hängen unmittelbar mit strukturellen Eigenschaften der Umwelt zusammen. Es wurde hier versucht, solche Zusammenhänge herauszuarbeiten. Dies müßte aber bei der angewandten Forschungsstrategie lediglich durch begründete Vermutungen geschehen. Eine weitere Forschungsarbeit, die versucht, den hier erreichten qualitativ belegten Hinweisen quantitativ nachzugehen, ist dringend notwendig.

- Schließlich wurde im Rahmen dieser Arbeit festgestellt, daß der Entscheidungsprozeß eine unmittelbare Auswirkung auf die Implementation der Entscheidung hat.

Die Frage des Zusammenhangs zwischen Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten einerseits und Engagement bei der Durchführung der Entscheidung andererseits - hier nur angesprochen - benötigt auch der weiteren Forschung, denn klargeworden ist es, daß die Entscheidung selbst kein Endergebnis ist, sondern daß der ganze Entscheidungsprozeß eine Grundlage darstellt, auf der ein Implementationsprozeß - und damit der endgültige Policy-Output - aufbaut.

7. Literaturverzeichnis

AIKEN, M. — The Distribution of Community Power: Structural Bases and Social Consequences in: M. Aiken/P. Mott (Hrsg.) The Structure of Community Power, New York 197o

AIKEN, M./ ALFORD, R. — Community Structure and Innovation: The Case of Public Housing, S. 843 - 864 in: American Political Science Review, Jg. 64, Sept. 197oa

AIKEN, M./ ALFORD, R. — Community Structure and Innovation: The Case of Urban Renewal, S. 65o - 665 in: American Sociological Review, Heft 6, Jg. 35, Aug. 197o b

AIKEN, M./ HAGE, J. — Organizational Interdependance and Intraorganizational Structure, S. 912 - 93o in American Sociological Review, Jg. 33, 1968

AIKEN, M./ MOTT, P.E. (Hrsg.) — The Structure of Community Power, New York 197o

ALDRICH, H.E./ PFEFFER, J. — Environments of Organizations, S.79 - 1o5 in Annual Review of Sociology, Jg. 2, 1976

ANGYAL, A. — Foundations for a Science of Personality, Cambridge, Mass. 1941

AURIN, K. (Hrsg.) — Schulversuche in Planung und Erprobung, Hannover 1972

BALDRIDGE, J.V. — The Impact of Individuals, Organizational Structure and Environment on Organizational Innovation, Stanford Center of Research and Development in: Teaching, Research and Development Memorandum, No. 124, May 1974

BARTH, E./ JOHNSON, S.	Community Power and a Typology of Social Issues in: M. Aiken/P. Mott (Hrsg.) The Structure of Community Power, New York 197o
BAUER, K.O/ ROLFF, H.-G.	Schulreform als Schulentwicklung, 1978
BECKER, H.	Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt 1971
BENNIS, Warren	Theory and Method in Applying Behavioral Science to Planned Organizational Change in: W. Bennis/K. Benne/R. Chin (Hrsg.), The Planning of Change, London 197o
BENNIS, W./ BENNE, K./ CHIN, R. (Hrsg.)	The Planning of Change, London 197o
BERMAN, P./ MC LAUGHLIN, M.	Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. 1: A Model of Educational Change, Rand Cooperation, Dept. of HEW, R-1589/1-HEW, Sept. 1974
BRIDGELAND, W./ SOFRANKO, A.	Community Structure and Issue-Specific Influences, S. 186 - 214 in: Urban Affairs Quarterly, Heft 2, Jahrgang 11, Dec. 1975
BROWN, L.D./ FRIEDEN, B.J.	Rulemaking by Improvisation: Guidelines and Goals in the Model Cities Program, S. 455 - 488 in: Policy Sciences, Jg. 7, 1976
BÜHLOW, G. u.a.	Integration und Selektion in der Gesamtschule, Weinheim 1977
BÜCHNER, P.	Schulreform durch Bürgerinitiative, München 1972

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG	Bundesgesamtplan, Band 1, Stuttgart 1973
CADWALLADER, M.G.	Die kybernetische Analyse des Wandels in W. Zapf (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels, Köln, 1971
CANCIAN, Francesca	Functional Analysis of Change. S.818-82o in A. Etzioni/E. Etzioni-Halevy (Hrsg.), Social Change: Sources, Patterns and Consequences, New York 1973
CASTLES, F.G./ MURRAY, D.J./ POTTER, D.C./ POLLITT, C.J. (Hrsg.)	Decisions, Organizations and Society, Middlesex, Eng. 1976
CHIN, R.	The Utility of System Models and Developmental Models for Practitioners. in: W.Bennis/K. Benne/R. Chin (Hrsg.), The Planning of Change, London 197o
CLARK, T.	Community Structure, Decision-Making, Budget Expenditures and Urban Renewal. S. 576 - 593 in: American Sociological Review, Jg. 33, Aug. 1968
CLARK, T.	Community Structure and Decision-Making: Comparative Analyses, San Francisco 1968
COLEMAN, J.	Community Conflict, Glencoe 1957
CRAIN, R./ ROSENTHAL, D.	Community Status as a Dimension of Local Decision-Making, S. 97o - 985 in: American Sociological Review, Heft 6, Jg. 32, 1967
CRAIN, R./ KATZ, E./ ROSENTHAL, D.	The Politics of Community Conflict: The Fluoridation Decision, Indianapolis 1969

CYR, A./ DE LEON, P. — Comparative Policy Analysis, S. 375 - 384, in: Policy Sciences, Hg. 6 1975

DAHRENDORF, R. — Zu einer Theorie des sozialen Konflikts S. 1o8 - 123 in: W. Zapf (Hrsg.) Theorien des sozialen Wandels, Köln 1971

DEUTSCHER BILDUNGSRAT — Empfehlung der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 197o

DIENEL, P. — Partizipation an Planungsprozessen. Mögliche bildungsplanierische Konsequenzen, S. 212 - 219 in: Raumforschung und Raumordnung, Heft 5, Jg. 28, 197o

DOGAN, M. (Hrsg.) — Studies in Political Ecology, Paris 197o

DUNCAN, R. — Characteristics of Organizational Environments and Perceived Environmental Uncertainty, S. 313 -327 in: Administrative Science Quarterly, Jg. 17, 1972

DYE, T.R. — Governmental Structure, Urban Environment and Educational Policy, S. 353 - 38o in: Midwest Journal of Political Science, Jg. 11, August 1967

DYE, T.R. — Urban School Segregation: A Comparative Analysis, S. 141 - 165 in: Urban Affairs Quarterly, Dec. 1968

EBERTS, P. — Toward a General Model of Macro-System Social Change: Some Answers to Questions People are Asking, paper, Annual Meetings, Rural Sociological Society, 197o

ECKSTEIN, H. — The Determinants of Pressure Group Politics, S. 178 - 2o1 in: E. Castles u. a. (Hrsg.), Decisions Organizations and Society, Middlesex 1976

ELAZAR, D. — 'Fragmentation' and Local Organizational Response to Federal-City Programs, in: Urban Affairs Quarterly, Jg. 32, Juni 1967

ELLWEIN, Th. — Politik und Planung, Stuttgart 1968

ELLWEIN, Th. — Die verwaltete Schule, S. 2o9 - 219 in: Das Argument, Jg. 6, 1964

EMERY, F./ TRIST, E. — The Causal Texture of Oranizational Environments, in: Human Relations, Jg. 18, 1965

EMERY, F.E. (Hrsg.) — Systems Thinking, Middlesex, Eng. 1969

ETZIONI, A. — The Active Society, New York 1968

ETZIONI, A. — Policy Research S. 8 - 12, in: The American Sociologist, Jg. 6, Supplement, 1971

ETZIONI, A. — Toward a Theory of Societal Guidance, S. 173 - 187 in American Journal of Sociology, Heft 2, Jg. 73, 1967

ETZIONI, A. — Soziologie der Organisationen, München, 1973

ETZIONI, A./ ETZIONI-HALEVY E. (Hrsg) — Social Change: Sources, Patterns, and Consequences, New York 1973

FELDHOFF, J. — Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule, S. 289-296 in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 18, 197o

FEND, H./
KNÖRZER, W./
NAGL, W./
SPECHT,W./
VÄTH-SZUSDZIANA, R.
Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1976

FIRESTONE, W.
Participation and Influence in the Planning of Educational Change, in: The Journal of Applied Behavioral Science, Heft 2, Jg. 13, 1977

FLANAGAN, D.
Policy Formulation: An Analysis of Organizational Decision-Making Styles, in: Planning and Changing, Heft 3, Jg. 7, 1976

FROMAN, L.
An Analysis of Public Policy in Cities, S. 94 - 1o8
in: Journal of Politics, Jg. 29, 1967

FROMMELT, B./
RUTZ, G. (Hrsg.)
Gesamtschulen in Hessen: Information und Dokumente, Hannover 1972

GASTIL, R.D.
Kuhn's'The Logic of Social Systems': The Rational First Approximation as Social Science, S. 467 - 479
in: Policy Sciences, Jg. 6, 1975

GIACQUINTA, J.B.
The Process of Organizational Change in Schools, S. 178 - 2o8
in: Kerlinger, F.N. Review of Research in Education, 1973

GOLDBERG, M.A.
Environmental Decision-Making: Social Indicators, Simulation and Public Choise

GOODE, W.J./
HATT, P.
Die Einzelfallstudie
in: R. König (Hrsg.) Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln/Berlin 1968

GRAUHAM, R.-R. — Politische Verwaltung, Freiburg 197o

GRAUHAM, R.-R. — Zur Struktur der planenden Verwaltung, S. 132 - 137 in: Stadtbauwelt, Heft 25/26, Jg. 22 1969

GRAUHAM, R.-R./ STRUBELT, W. — Political Rationality Reconsidered: Notes on an Integrated Evaluative Scheme for Policy Choices, S. 249 - 27o in: Policy Sciences, Jg. 2, 197o

HAGE, J./ AIKEN, M. — Program Change and Organizational Properties: A Comparative Analysis in: American Journal of Sociology

HAGE, G./ AIKEN, M. — Social Change in Complex Organizations, New York 197o

HALL, P./ LAND, H./ PARKER, R./ WEBB, A. — Change, Choise and Conflict in Social Policy, London 1975

HAWLEY, A. — Community Power and Urban Renewal Success, S. 422 - 431 in: American Journal of Sociology, Jg. 68, Jan. 1963

HERNES, G. — Structural Change in Social Process, in: American Journal of Sociology, Heft 3, Jg. 82, 1977

HERWIG, W./ BRÜNJES,M./ HELLMANN, J./ SCHREYER, R. — Integriertes Gesamtschul-Modell in Hildesheim, S. 136 - 189 in: K. Aurin (Hrsg.) Schulversuche in Planung und Erprobung, Hannover 1972

HESSISCHE STAATSKANZLEI (Hrsg.) — Die Koalitionsvereinbarungen der SPD und FDP in Hessen Wiesbaden o. J.(1974)

HESSISCHER KULTUSMINISTER (Hrsg.) — Großer Hessenplan - Schulentwicklungsplan (Hessen 8o)

HOMANS, G.C. — Funktionalismus, Verhaltenstheorie und sozialer Wandel, S. 95 - 1o7 in: W. Zapf (Hrsg.) Theorien des sozialen Wandels, Köln 1971

HUNTER, F. — Community Power Structure, North Carolina 1953

KARPIK, L. (Hrsg.) — Organization and Evironment, New York 1976

KELMAN, H.C. — Processes of Opinion Change in: W. Bennis/K.Benne/R. Chin (Hrsg.) The Planning of Change, London 197o

KERR, D.H. — The Logic of 'Policy' and Successful Policies, S. 351 - 363 in: Policy Sciences, Jg. 7 1976

KRITEK, W. — Lessons from the Literature on Implementation, S. 86 - 1o2 in: Educational Administration Quarterly, Heft 3, Jg. 12, 1976

LAWRENCE,P./ LORSCH, J. — Organization and Environment, Homewood, III. 1969

LAZARSFELD, P. — The Policy Science Movement (An Outsider's View, S. 211 - 222 in: Policy Sciences, Jg. 6, 1975

LIEBERT, R./ IMERSHEIN, A. (Hrsg.) — Power, Paradigms and Community Research, London 1977

LINDBLOM, C.E. — The Policy-Making Process, Prentice-Hall 1968

LOWI, T.J. — American Business, Public Policy, Case-Studies and Political Theory, S. 677 - 715 in: World Politics, Jg. 16, Juli 1964

MARCH, J.G./ SIMON, H. A. — The Theory of Organizational Equilibrium in: Etzioni, A. (Hrsg.) A Sociological Reader on Complex Organizations, 1961

MAYNTZ, R. — Die Implemantation Politischer Programme: Theoretische Überlegungen zu einem neuen Forschungsgebiet in: Die Verwaltung, Heft 1, Jg. 1o, 1977

MC CLELLAND, D. — Toward a Theory of Motive Acquisition in: W.Bennis/K.Benne/R.Chin (Hrsg.) The Planning of Change, London 197o

MEIER, F. — Gesamtschule im ländlichen Raum, S. 47 - 64 in: R. Kieslich/ H. Klages, Schulversuche und Schulreform, Band 5, Gesamtschule in Niedersachsen I, Hannover 1974

MEYERSON, M./ BANFIELD, E.C. — Politics, Planning and the Public Interest, Glencoe 1955

MILES, M.B. — Innovation in Education, New York 1964

MINAR, D. — The Community Basis of Conflict in School System Politics, S. 822 - 835 in: American Sociological Review, Jg. 31, Dec. 1966

MOHR, L. — Determinants of Innovation in Organizations, S. 111 - 126 in: American Political Science Review, Jg. 63, März 1969

MOTT, P. — Power, Authority, and Influence in: M. Aiken/P. Mott (Hrsg.) The Structure of Community Power, New York 197o

NAGEL, E. — A Formalization of Functionalism, S. 297 - 329 in: F. E. Emery (Hrsg.) Systems Thinking,Middlesex, Eng. 1969

NASCHOLD, F. — Anpassungsplanung oder politische Gestaltungsplanung? Zur politischen Planung in der BRD am Beispiel der mehrjährigen Finanzplanung, S. 69 - 1o4 in: W. Steffani (Hrsg.), Parlamentarismus ohne Transparenz, Opladen 1971

PANKOKE, E. — Kommunale Beteiligung als Problem der Verwaltungsorganisation, S. 395 - 422 in: Die Verwaltung, Heft 4, Jg. 4, 1971

PARSONS, T. — A Functional Theory of Change, in: A. Etzioni/E. Etzioni-Halevy (Hrsg.) Social Change: Sources, Patterns, and Consequences, New York 1973

PINARD, M. — Structural Attachments and Political Support in Urban Politics: A Case of a Fluoridation Referendum, S. 513 - 526 in: American Journal of Sociology, Jg.63, März 1963

REIN, M. — Social Science and Public Policy, Middlesex, England 1976

REYNOLDS, J. — Policy Science: A Conceptual and Methodological Analysis, S. 1 - 18 in: Policy Sciences, Jg. 6, 1975

ROLFF, H.-G. — Bildungsplanung als rollende Reform, Frankfurt 197o

ROSE, R. (Hrsg.) — The Dynamics of Public Policy, London 1976

ROMMEL, H.G. (Hrsg.) — Förderstufen in Hessen, Stuttgart 1969

ROSENTHAL, D./ CRAIN, R. — Structures and Values in Local Political Systems, S. 217 -242 in: James Q. Wilson (Hrsg.), City Politics and Public Policy, New York 1968

ROSSI, P. — Power and Community Structure, S. 11o - 116 in: M. Aiken/ P.Mott (Hrsg.), The Structure of Community Power, New York 197o

SAUBERZWEIG, D. — Städte und Gemeinden in der Bildungsplanung, S. 1- 2o in: Archiv für Kommunalwissenschaften, 1971

SCHARPF, F.W. — Planung als politischer Prozeß, S. 1-3o in: Die Verwaltung, Heft 1, Jg. 4, 1971

SCHULZE, R.O./ BLUMBERG, L.U. — TheDetermination of Local Power Elites in: The American Journal of Sociology, Jg. 63, Nov. 1957

SELZNICK, P. — Foundations of the Theory of Organizations, S. 261 - 28o in: Emery, F.E. (Hrsg.) Systems Thinking, Middlesex, Eng. 1969

SIMON, H. A. — Rational Choise and the Structure of Environments, S. 129 - 138 in: Psychological Review, Jg. 63, 1956

SIMON, H. A. — Theories of Decision Making in Economics and Behavioral Science, S. 3o - 48 in: Castles, u. a. Decisions, Organizations and Society, Middlesex 1976

SMITH, L.M./ KEITH, P.M. — Anatomy of Educational Innovation: An Organizational Analysis of an Elementary School, New York 1971

TERREBERRY, S. — The Evolution of Organizational Environments, S. 59o - 613 in: Administrative Science Quarterly, Jg. 12, 1968

THOMPSON, V. — Bureaucracy and Innovation, S. 1-2o Administrative Science Quarterly, Jg. 1o, 1965

TILLMANN, K.J./ BUSSIGEL, M./ RÖSNER, E./ SCHIER, M.L. — Soziale Organisation von Schulzentren: Die Kooperationspraxis an 'schulform-bezogenen Gesamtschulen' Hessens in: Berichte des Hessischen Kultusministers, Nr. 2, Wiesbaden 1976

TOWNSEND, P. — Sociology and Social Policy, Middlesex, Eng. 1976

TURK, H. — Interorganizational Networks in Urban Society: Initial Perspectives and Comparative Research, S. 1 - 19 in: American Sociological Review, Jg. 35, Feb. 197o

TURK, H. — An Interorganizational View of Pluralism, Elitism, Conflict, and Policy Outputs in Large Communities in: R.Liebert/A. Imershein (Hrsg.) Power, Paradigms and Community Research, London 1977

WILSON, J.Q. (Hrsg.) — City Politics and Public Policy, New York 1968

WILSON, J. Q. — Innovation in Organization: Notes Toward a Theory in: J.D. Thompson (Hrsg.) Approaches to Organizational Design, Pittsburgh 1966

WILSON, J.Q./ BANFIELD, E.C. — Public Regardingness as a Vaue Premise in Voting Behavior, S. 876 - 887 in: American Political Science Review, Jg. 58, Dec., 1964

ZAPF, W. (Hrsg.) — Theorien des sozialen Wandels, Köln 1971

ZIMPEL, G. — Der beschäftigte Mensch. Beiträge zur sozialen und politischen Partizipation München 197o

8. Quellen

8.1 Gesetze, Verordnungen, Erlasse (chronologisch)

Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht (Schulverwaltungsgesetz - Sch - VG) i. d. F. vom 3o. Mai 1969 (GVB 1. I S. 88).

Gesetz über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und den Landesschulbeirat i. d. F. vom 3o. Mai 1969 (GVB 1 I S. 1o9)

Erlaß des HKM: 'Schulentwicklungspläne und Standortplanung' vom 7. Januar 197o in: FROMMELT/RUTZ 1972, S. 256ff.

HKM-Erlaß: 'Schulaufsicht über Gesamtschulen nach § 8 (1) SchVG' vom 26.8.1974 (Abl. S 1o42) in: HKM-Erlaßsammlung 1976, S. 26 ff.

HKM-Erlaß: 'Verfahren bei der Errichtung von Gesamtschulen und nach der KMK-Vereinbarung vom 7.7.1972 neugestalteten gymnasialen Oberstufen' vom 21.2.1975 (Abl.S. 168)

HKM-Erlaß:'Richtlinien für die pädagogische Entwicklung der Klassen 7 - 1o hessischer Gesamtschulen nach § 8 (1) SchVG' vom 29.8.1975 (Abl. S. 571) in: HKM-Erlaßsammlung 1976, S. 17 ff.

HKM-Erlaß: 'Weiterentwicklung der Klassen 7 - 1o hessischer Gesamtschulen nach § 8 (1) SchVG, hier: Personalversorgung' vom 29.8.1975 (Abl. S. 573) in: HKM-Erlaßsammlung 1976, S. 21 ff.

HKM-Erlaß: 'Stundentafel für die Mittelstufe (Klasse 5 - 1o)' vom 28.5.1976, (Abl. S. 3o1), in: HKM-Erlaßsammlung 1976, S. 22 ff.

8.2 Quellenverzeichnis Fall A

'D.', Schülerzeitung der Gesamtschule A. Verschiedene Jahrgänge

(Schülerzeitung 1975)

Fend, H. u.a., Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem, Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1976

(Fend u. a. 1976)

Frommelt/Rutz (Hrsg.), Gesamtschulen in Hessen, Hannover 1972. (Hier: Abdruck des Erlasses zur Schulentwicklungsplanung vom 7.1.197o, S. 256ff).

(FROMMELT/RUTZ 1972)

Gesamtschule A, Schulstatistische Erhebungen 1974/75, 1975/76, 1976/77 (Statistisches Landesamt Hessen)

(Schulstatistische Erhebungsbögen)

Hessischer Kultusminister,Schriftwechsel mit dem Regierungspräsidenten in Kassel über Fragen der Gesamtschule A sowie interne Arbeitspapiere. Verschiedene Jahre

(HKM-Aktenvermerk vom 16.7.1973)

Hessischer Kultusminister, interne Statistik der Umstufung in hessischen Förderstufen (Schuljahr 1974/75)

(Interne Statistik des HKM)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte 197o-5: Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-5)

ders., Statistische Berichte, Bericht A 0, Volkszählung 197o-1o: Die Erwerbstätigen am Wohnort nach Wirtschaftsbereichen und Stellung im Beruf sowie nach Geburtsjahren, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-1o)

ders., Statistische Berichte, Bericht A 0, Volkszählung 197o-9: Die Wohnbevölkerung in den Gemeinden nach dem Ausbildungsstand am 27.5.197o, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-9)

ders., Statistische Berichte, Bericht B VII 3-1/77: Vergleichszahlen zu den Kommunalwahlen in Hessen am 2o.3.1977, Wiesbaden 1976

(Statistisches Landesamt 1976)

ders., Statistische Berichte, Bericht D 0, Arbeitsstättenzählung 197o-8, Wiesbaden 1975

(Statistisches Landesamt 197o-8)

Kreis E. (Altkreis), Schulentwicklungsplan (Entwurf) 197o

(Schulentwicklungsplan Nachbarkreis 197o)

Kreistag W. (Altkreis), Protokolle schulpolitischer Beratungen in verschiedenen Gremien des Kreises

(Kreistagsprotokoll W. vom 18.12.1969, 14.8.197o, 3.1o.197o)

(Schreiben Kreis an HKM vom 8.11.1971)

Kreis W. (Altkreis), Schulentwicklungsplan 1969

(SEP Kreisstadt/Schulentwicklungsplan 1969)

Lokalzeitung I, Jahrgang 1968 bis 1976

Lokalzeitung II, Jahrgang 1969 bis 1976

Lokalzeitung III, Jahrgang 1967 bis 1974

Lokalzeitung IV, Jahrgang 1968 bis 1972

Planungsgruppe der Gesamtschule A, Entwurf einer Planvorlage (o.J.), Protokolle der Planungsgruppe und Einladungen/Mitteilungen

(Planvorlage)

(Protokoll der Planungsgruppe vom 27.9.1971 und 1o.12.1971)

(Einladung zur PG-Konferenz vom 15.4.1972

Regierungspräsident Kassel, Planungsentwurf zur Entwicklung der zukünftigen Organisation des Schulwesens im Regierungsbezirk Kassel, Kassel 1967

(Regierungspräsident 1977)

Regierungspräsident Kassel, Protokolle und Briefwechsel mit der Gemeinde A, dem Kreis (W., E.) und dem HKM. Verschiedene Jahre

(Protokoll Regierungspräsident - RP - vom 1o.2.1968)

(Schreiben RP an HKM vom 9.12.1971

(Schreiben RP an Gymnasium vom 3.1.1972)

(Schreiben RP an Gesamtschule vom 18.8.1972)

Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen, Raumordnungsbericht für die Region Nordhessen, Kassel 1972

(Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen 1972)

Stadtchronik der Stadt A 1956, 1967 und 1968

(Stadtchronik - Stchr. -)

Stadtschule A, Protokolle und Statistiken aus verschiedenen Jahren

(Schulstatistik)

(Konferenzprotokoll vom 19.9.1966, 9.11.1967, 3o.8.1969, 22.6.197o)

Stark, G., Bringen Leistungskurse Chancengleichheit? Frankfurt/Main 1971 (DIPF)

(Stark 1971)

8.3 Quellenverzeichnis Fall B

Beobachtungsprotokolle der Koordinantions-Konferenz Deutsch, Förderstufe der Gesamtschule B vom 2o.5.1976

(Protokoll 2.31)

Beobachtungsprotokoll der Jahrgangskonferenz 8. Jahrgang der Gesamtschule B vom 3.6.1976

(Protokoll 2.32)

Beobachtungsprotokoll der Versetzungskonferenz 7./8. Jahrgang der Gesamtschule B vom 1o.6.1976

(Protokoll 2.33)

Erhebungsbogen der Übersichtsstudie des Projekts 4 der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung, 1975 (und 1976)

(Übersichtsstudie)

Fachkonferenzen der 7. Jahrgangsstufe der Gesamtschule B, Ergebnisbericht 7. Jahrgangsstufe, 1975

(Ergebnisbericht 1975)

Fend, H. u. a., Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1976

(Fend 1876)

Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht (Schulverwaltungsgesetz -SchVG-) i.d.f. vom 3o.5.1969, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 15.12.1975

(SchVG)

Hessischer Kultusminister, interne Mitteilung, 1977

(Mitteilung HKM)

Hessischer Kultusminister, interne Statistik über Durchlässigkeit in der Förderstufe, 1975

(Interne Statistik des HKM)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht A 0, Volkszählung 197o-1o: Die Erwerbstätigen am Wohnort nach Wirtschaftsbereichen und Stellung im Beruf sowie nach Geburtsjahren, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-1o)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht A 0, Volkszählung 197o-3: Die Struktur der Wohnbevölkerung in den kreisfreien Städten und Landkreisen, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-3)

ders., Statistische Berichte, Bericht A 0, Volkszählung 197o-9: Die Wohnbevölkerung in den Gemeinden nach dem Ausbildungsstand am 27.5.197o, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-9)

ders., Statistische Berichte, Bericht D 0, Arbeitsstättenzählung 197o-8: Nichtlandwirtschschaftliche Arbeitsstätten und Beschäftigte 197o sowie Lohn- und Gehaltssummen 1969 in den Gemeinden, Wiesbaden 1975

(Statistisches Landesamt 197o-8)

ders., Statistische Berichte, Bericht B VII 3-1/77: Vergleichszahlen zu den Kommunalwahlen in Hessen am 2o. März 1977, Wiesbaden 1976

(Statistisches Landesamt 1976)

Kreis H., Schulkonzeption des Kreises H., 1973

(Kreis H., Schulkonzeption 1973)

Lokalzeitung vom 3.12.1965 bis 27.9.1973

(LZ)

Mitteilungsblatt der Gemeinde B vom 23.3.1972 und 5.4.1973

(Mitteilungsblatt)

Planungsgruppe der Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe des Landkreises H. in B, Planvorlage 1974

(Planvorlage)

Protokollbuch der Gesamtschule B, Eintragung vom 4.9.1974

(Protokollbuch)

Protokoll der Förderstufenkonferenz der Gesamtschule B vom 28.5. und 27.8.1973

(Protokollbuch der Förderstufe)

Protokollbuch der Mittelpunktschule B, Sitzung vom 1.12.1971

(Protokollbuch der Mittelpunktschule, Sitzung vom 1.12.1971)

Protokoll der Konferenz des Gymnasiums von B vom 21.1.1972

(Protokoll der Konferenz vom 21.1.1972)

Protokoll der Kreistagssitzung des Kreises H. vom 28.1.1974

(Protokoll der Kreistagssitzung vom 28.1.1974)

Protokoll(e) der neuberufenen pädagogischen Planungsgruppe der Gesamtschule B vom 17.1.1974 bis 23.4.1974

(Protokoll der Planungsgruppe)

Regionale Planungsgemeinschaft, Raumordnungsbericht für die Region Nordhessen, Kassel 1972

(Regionale Planungsgemeinschaft Nordhessen 1972)

Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen (Hrsg.), Raumordnungsbericht für die Region Osthessen, Fulda 1973/74

(Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen 1973/74)

Regierungspräsident Kassel, Planungsentwurf zur zukünftigen Organisation des Schulwesens im Regierungsbezirk Kassel, 1967

(RP-Kassel 1967)

Schulakten der Gesamtschule B, Eintragung vom 27.8.1973 und vom September 1973

(Schulakten)

Schulinterne Arbeitspapiere zur Förderstufenkoordination 1972/73 und 1973/74

(Schulinterne Arbeitspapiere zur Förderstufenkoordination 1972/73, 1973/1974)

Schulinterne Statistik der Gesamtschule B, 1975

(Schulinterne Statistik 1975)

Schulstatistische Erhebungsbögen der Gesamtschule B 1974/75, 1075/76, 1976/77

(Schulstatistische Erhebungsbögen)

Schreiben der pädagogischen Planungsgruppe der Gesamtschule B an den Kreisausschuß des Kreises H. vom 14.3.1972

(Schreiben der Planungsgruppe an den Kreisausschuß vom 14.3.1973)

Stark, G., Bringen Leistungskurse Chancengleichheit? Frankfurt/M., 1971 (DIPF)

(Stark 1971)

Stellungnahme der pädagogischen Planungsgruppe der Gesamtschule B vom 1.3.1972

(Stellungnahme der Planungsgruppe vom 1.3.1972)

8.4 Quellenverzeichnis Fall C

Fend, H. u.a., Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1976

(Fend u. a. 1976)

Hessischer Kultusminister, interner Aktenvermerk vom 1o.11.1969

(HKM-Aktenvermerk vom 1o.11.1969)

Hessischer Kultusminister, Schreiben an den Kreis vom 1o.5.1972

(Schreiben HKM an Kreis v. 1o.5.1972)

Hessischer Kultusminister, Schreiben an den MdL des Altkreises vom 27.12.1973

(Schreiben HKM an MdL v. 27.12.1973)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht A O, Volkszählung 197o-3: Die Struktur der Wohnbevölkerung in den Kreisfreien Städten und Landkreisen, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-3)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht A O, Volkszählung 197o-4: Die Bevölkerung in den Gemeinden nach Wohnsitz, Religion und Staatsangehörigkeit, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-4)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht A O, Arbeitsstättenzählung 197o-8: Nichtlandwirtschaftliche Arbeitsstätten und Beschäftigte 197o sowie Lohn- und Gehaltssummen 1969 in den Gemeinden, Wiesbaden 1975

(Statistisches Landesamt 197o-8)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht A O, Volkszählung 197o-9: Die Wohnbevölkerung in den Gemeinden nach dem Ausbildungsstand am 27.5.197o, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o-9)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht B II 3-1/77: Vergleichszahlen zu den Kommunalwahlen in Hessen am 2o.3.1977, Wiesbaden, 1976

(Statistisches Landesamt 1976)

Lehrer der Gesamtschule C im Schuljahr 1975/76, Aufstellung der Personalmerkmale durch die Schulleitung

(Lehrerliste)

Lokalzeitung I, Jahrgänge 1967 - 1969
Lokalzeitung II, Jahrgänge 1967 - 1976

(LZ)

Planvorlage, Gesamtschule des (Neukreises) in C, vorgelegt von der örtlichen pädagogischen Planungsgruppe C 1974

(Planvorlage)

Protokollbuch der Schule C von 1952 - 1975

(Protokollbuch)

Regierungspräsident Kassel, Planungsentwurf zur Entwicklung der künftigen Organisation des Schulwesens im Regierungsbezirk Kassel, Kassel 1967

(RP Kassel 1967)

Regionale Planungsgemeinschaft Osthessen (Hrsg.), Raumordnungsbericht für die Region Osthessen, Fulda 1973/74

(Regionale Planungsgemeinschaft 1973/74)

Schreiben des Schulrats an den Landrat des Altkreises vom 2.1o.1969

(Schreiben Schulrat an Landrat v. 2.1o.1969)

Schreiben des Schulrats an den Regierungspräsidenten vom 8.3.72

(Schreiben Schulrat an RP v. 8.3.72)

Schreiben des Kreisausschusses an Regierungspräsidenten und Hessischen Kultusminister vom 14.3.1972

(Schreiben Kreis an RP/HKM v. 14.3.72)

Schreiben des Schulleiters C an den Schulrat vom 16.6.1973

(Schreiben Schulleiter an Schulrat v. 16.6.73)

Schreiben des Elternbeiratsvorsitzenden C an den Hessischen Kultusminister vom 9.1o.1973

(Schreiben des Elternbeiratsvorsitzenden an HKM v. 9.1o.1973)

Schreiben des Elternbeiratsvorsitzenden B an die Eltern vom 26.1o.1973

(Schreiben an Eltern v. 26.1o.73)

Schreiben des Landtagsabgeordneten (Altkreis) an den Hessischen Kultusminister vom 3o.1o.73

(Schreiben MdL an HKM v. 3o.1o.73)

Schreiben des Regierungspräsidenten an den Schulleiter C vom 22.1.1974

(Schreiben RP an Schulleiter v. 22.1.74)

Schreiben des Regierungspräsidenten an den Schulleiter C v. 26.2.1974

(Schreiben RP an Schulleiter v. 26.2.74)

Schreiben der Schulleitung C an die Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung vom 21.9.1977

(Schreiben Schulleiter an AFS v. 21.9.1977)

Schreiben des Kollegiums C an die Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung vom 21.9.77

(Schreiben Kollegium an AFS v. 21.9.1977)

Schulchronik der Schule C vom Schuljahr 1952/53 bis zum Schuljahr 1975/76

(Schulchronik)

Schulentwicklungsplan mit Standortplanung des Altkreises

(SEP-Altkreis 197o)

Schulstatistische Erhebungsbögen der Schule C für die Schuljahre 1972/73, 1973/74, 1974/75, 1975/76

(Schulstatistische Erhebungsbögen)

Stark, G., Bringen Leistungskurse Chancengleichheit?, Frankfurt/M. 1971 (DIPF)

(Stark 1971)

Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Kultur, Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung nach Alter und Familienstand, Heft 5, Wiesbaden 1974

(Statistisches Bundesamt 1974)

8.5 Quellenverzeichnis Fall D

Fend, H. u.a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit.
Stuttgart 1976, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1976

(Fend u. a. 1976)

Hessischer Kultusminister, Aktenvermerk HKM v. 7.11.1973 und vom 7.11.1973

(Aktenvermerk HKM)

Hessischer Kultusminister, Internes HKM-Papier vom 19.1.197o

(Internes HKM-Papier vom 19.1.197o)

Hessischer Kultusminister, Interne Statistik des HKM, o.J.

(Interne Statistik des HKM)

Hessisches Statistisches Landesamt; Hessische Gemeindestatistik 196o/61, Heft 1

(Statistisches Landesamt 196o/61)

ders., Statistische Berichte, AO/Volkszählung 197o-5:
Die Wohnbevölkerung in den Gemeinden nach Altersgruppen und Familienstand, Wiesbaden 1973

(Statistisches Landesamt 197o - 5)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht DO/Arbeitsstättenzählung 197o - 8,:
Nichtlandwirtschaftliche Arbeitsstätten und Beschäftigte 197o sowie Lohn- und Gehaltssummen 1969 in den Gemeinden, Wiesbaden 1975

(Statistisches Landesamt 197o - 8)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht AO/Volkszählung 197o - 9,:
Die Wohnbevölkerung in den Gemeinden nach dem Ausbildungsstand am 27.5.197o, Wiesbaden 1975

(Statistisches Landesamt 197o - 9)

Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Bericht BV II 3 - 1/77,
Vergleichszahlen zu den Kommunalwahlen in Hessen am 2o.3.1977

(Statistisches Landesamt 1976)

Internes Arbeitspapier von Lehrern der Gesamtschule D, o.J.

(Internes Arbeitspapier, o.J.)

Internes Arbeitspapier von Lehrern der Gesamtschule D vom 24.1o.1973

(Internes Arbeitspapier vom 24.1o.1973)

Lokalzeitung I Jahrgänge 197o - 1973
Lokalzeitung II Jahrgänge 197o - 1973
Lokalzeitung III Jahrgänge 197o - 1973

(LZ)

Pädagogische Planungsgruppe für die Gesamtschulen in Kreis
Planvorlage für die Gesamtschulen im Kreis 1974

(Planvorlage Kreis 1974)

Protokoll der Elternbeiratssitzung der Förderstufe der Gesamtschule D vom 17.11.1972

(Protokoll vom 17.11.1972)

Protokoll der Konferenz der Haupt- und Realschule mit Förderstufe D vom 24.9.73, 8.11.73 und vom 16.1.1974

(Protokoll)

Schreiben des Elternbeirats der Gesamtschule D an den Regierungspräsidenten vom 13.2.1973

(Schreiben Elternbeirat an RP v. 13.2.73)

Schreiben des Regierungspräsidenten an den Hessischen Kultusminister vom 19.9.1973

(Schreiben des RP an HKM vom 19.9.73)

Schreiben des Schulleiters an den Kreisausschuß vom 3.1o.73

(Schreiben des Schulleiters vom 3.1o.73)

Schreiben der Schulleitung an das Kollegium D vom 27.11.1974

(Schreiben Schulleitung an Kollegium vom 27.11.1974)

Schulstatistische Erhebungsbögen der Gesamtschule D 1974/75, 1975/76, 1976/77

(Schulstatistische Erhebungsbögen)

Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Kultur, Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung nach Alter und Familienstand, Heft 5, Wiesbaden 1974

(Statistisches Bundesamt 1974)

Stark, G., Bringen Leistungskurse Chancengleichheit? Frankfurt/M., 1971 (DIPF)

(Stark 1971)

8.6 Interviewpartner - Fall A

2.o1 Gymnasialllehrer, ehemaliger Personalratsvorsitzender der Gesamtschule

2.o2 Leiterin des Realschulzweigs, ehemalige Konrektorin der Stadtschule

2.o3 Schulrat, ehemaliger Leiter der RS in der früheren Kreisstadt

2.o4 Pädagogischer Leiter der Gesamtschule, SPD-Stadtverordneter in A

2.o5 Vorsitzender des Elternbeirats der Gesamtschule, ehemaliger Vorsitzender des Elternbeirats der Stadtschule

2.o6 H/R-Lehrerin

2.o7 H/R-Lehrer

2.o8 H/R-Lehrer, Vorsitzender des Personalrats der Gesamtschule

2.o9 Gymnasiallehrer

2.1o H/R-Lehrerin

2.11 H/R-Lehrerin

2.12 Stadtverordneter (FDP) in A, ehemaliger Bürgermeister

2.13 Bürgermeister in A

2.14 Ehemaliger GEW-Kreisvorsitzender

2.15 Vorsitzender der CDU-Kreistagsfraktion, zuvor Vorsitzender der CDU-Kreistagsfraktion im Altkreis

2.16 Gymnasiallehrer, Mitglied des Bezirkspersonalrats, Bezirksvorsitzender des DLH

2.17 Kreistagsabgeordneter (SPD) im alten und neuen Kreis, ehemaliger stellv. Vorsitzender des Kreistages (Altkreis)

2.18 Gymnasiallehrer

2.19 Sprecher der FDP-Fraktion in der Stadtverordnetenversammlung von A

2.2o 1. Kreisbeigeordneter im neuen Kreis

2.21 Stud. päd. eingesetzt mit Lehrerfunktion im Haupt- und Realschulbereich

2.22 Hauptschullehrerin

2.23 Gymnasiallehrer

2.24 Leiter der Förderstufe in A

2.25 Ehemaliger Leiter der Gesamtschule, zuvor Leiter des Gymnasiums A

2.26 Leiter des Hauptschulzweigs, Hauptschullehrer, ehemaliger CDU-Stadt- und Kreistagsvertreter

2.27 Leiter des Gymnasialzweigs

2.28 Gymnasiallehrer

2.29 Sprecher der Bürgerinitiative zur Erhaltung der gymnasialen Oberstufe, Elternvertreter

2.3o Stufenlehrer S I

2.31 Leiter einer benachbarten Gesamtschule

2.32 Leiter einer benachbarten Gesamtschule, SPD-Stadtverordneter in A

2.33 Stellv. Leiter der Gesamtschule A (zeitweilig kommissarischer Schulleiter), ehemaliger Leiter der Stadtschule

2.34 Gymnasiallehrer

2.35 ehemaliger Leiter der Stadtschule

2.36 Landtagsabgeordneter (SPD)

2.37 H/R-Lehrerin

2.38 Gymnasiallehrer

2.39 Gymnasiallehrer

2.4o Beamter im Schulverwaltungsamt der neuen Kreisstadt

2.41 Vorstandsmitglied im Schulförderverein des Gymnasialzweigs der Gesamtschule A

2.42 Vorsitzende der SPD-Fraktion im Kreistag des neuen Kreises

2.43 Referent für Gesamtschulen beim RP Kassel

8.7 Interviewpartner - Fall B

3.o1 ehemaliger Leiter des Gymnasiums

3.o2 Schulrat

3.o3 Lokalredakteur

3.o4 Lehrer, SPD-Kreistagsabgeordneter, Personalrat

3.o5 Gymnasiallehrer, stellv. Bürgermeister (SPD)

3.o6 Leiter der Schulabteilung im Landratsamt

3.o7 Leiter des Gymnasialzweiges, (CDU-Fraktionsvorsitzender in der Gemeindevertretung)

3.o8 Vorsitzender des Schulfördervereins, SPD-Lokalpolitiker

3.o9 Schulelternbeiratsvorsitzender

3.1o Bürgermeister

3.11 Förderstufen-Leiter, SPD-Fraktionsvorsitzender im Gemeindeparlament

3.12 Leiter des Realschulzweiges

3.13 CDU-Mitglied des Landtages

3.14 Schulrat, Vorsitzender der SPD-Fraktion im Kreistag, GEW-Funktionär

3.15 Gymnasialleher

3.16 H/R-Lehrer

3.17 H-Lehrer, designierter H-Zweigleiter

3.18 Stufenlehrer S I

3.19 Schulleiter, Gymnasiallehrer

3.2o Gymnasiallehrer

3.21 H/R-Lehrer

3.22 Leiter des Gymnasialzweiges, CDU-Fraktionsvorsitzender in der Gemeindevertretung

3.23 Gymnasiallehrer, Personalrats-Vorsitzender, Philologenverbandsmitglied

3.24 Förderstufen-Leiter, SPD-Fraktionsvorsitzender im Gemeindeparlament

3.25 Gymnasiallehrer

3.26 stellvertretender Schulleiter, ehemaliger Förderstufen-Leiter, ehem. Leiter der Grund- und Hauptschule

3.27 H/R-Lehrer, designierter R-Zweigleiter, GEW-Vertrauensmann

3.28 Gymnasiallehrer, Mitglied des Personalrates, Vertrauensmann des Philologenverbandes, CDU-Gemeindevertreter

3.29 Pädagogische Leiterin, Gymnasiallehrerin

3.3o Gymnasiallehrer

8.8 Interviewpartner - Fall C

4.o1 Landrat (CDU)

4.o2 H/R-Lehrer, Personalratsmitglied (GEW)

4.o3 Schulleiter der Gesamtschule, früherer Kreistagsabgeordneter (CDU)

4.o4 Gymnasiallehrer

4.o5 H/R-Lehrer, Kreistagsabgeordneter (SPD)

4.o6 Mitglied einer christlichen Wählergemeinschaft (CWE), Gemeinde-Vorstandsmitglied in Nachbargemeinde

4.o7 Gymnasiallehrer

4.o8 Gymnasiallehrer

4.o9 H/R-Lehrerin

4.1o Stufenlehrer S I

4.11 Landrat (CDU)

4.12 Realschullehrer, Personalratsmitglied (DLH)

4.13 Elternbeiratsvorsitzender

4.14 H/R-Lehrerin

4.15 Gymnasiallehrer

4.16 Leiter der Abteilungen Schule und Recht des Kreisausschusses

4.17 Schulrat

4.18 Rektor, stellv. Schulleiter (GEW)

4.19 Bürgermeister (SPD)

4.2o zeitweilig Mitglied im Landeselternbeirat, frühere Kreistagsabgeordnete (CDU)

4.21 Rektor der H/R-Schule im Schulzentrum des Altkreises

4.22 Stufenlehrer S I

4.23 Förderstufenleiter, kommiss. Pädagogischer Leiter, G/H-Lehrer

4.24 G/H-Lehrerin

4.25 Vorsitzender des Personalrats, Bezirkspersonalratsmitglied, Kreisvorsitzender der GEW, H/R-Lehrer

4.26 Oberstudiendirektor, Schulleiter in einer anderen Schule des Kreises

4.27 Lokalredakteur einer Kreiszeitung

4.28 Apotheker, Gründer einer freien Wählergemeinschaft in 'C'

4.29 Landtagsabgeordneter (CDU)

8.9 Interview-Partner - Fall D

5.o1 H/R-Lehrerin

5.o2 Elternvertreterin

5.o3 Schulrat

5.o4 Schulleiter an einer benachbarten Schule, SPD-Kreistagsabgeordneter

5.o5 Studienrätin

5.o6 MdL (FDP) / bis 1976 Vorsitzende des Kreiselternbeirats

5.o7 Lehrer

5.o8 Leiter der Förderstufe

5.o9 Redakteur, ehemaliger Vorsitzender des Elternbeirats einer Grundschule

5.1o Elternbeiratsvorsitzende (Gymn.)

5.11 Schulleiter, GEW-Funktionär, ehem. SPD-Kommunalpolitiker

5.12 Vors. des Schulfördervereins, ehem. Elternbeiratsvorsitzender

5.13 Elternbeiratsvorsitzender

5.14 Stadtverordneter (FDP), ehemaliger Vorsitzender des Schulausschusses im Kreistag

5.15 Realschul-Zweigleiter

5.16 Oberstudienrätin, kommissarische Gymn.-Zweigleiterin

5.17 Studienrätin, GEW-Betriebsgruppen-Vorsitzende

5.18 H/R-Lehrer

5.19 Gymnasiallehrer

5.2a Kreistagsabgeordneter (FDP), Vorsitzender des Schulausschusses im Kreistag

5.21 Hauptschulzweigleiter

5.22 Kreistagsabgeordneter (CDU)

5.23 Stufenlehrerin S I

5.24 Stellv. Schulleiter

5.25 Elternbeiratsvorsitzende einer Grundschule

5.26 Leiter einer Grundschule

5.27 Leiter einer Grundschule

5.28 Bürgermeister, SPD

LEBENSLAUF

Name: Margaret Mary Bussigel, geb. Noberini

Geburtsdatum: 18. Oktober 1947

Geburtsort: New York, U.S.A.

Ausbildung:

Sept. 1952: Eingeschult in Public School 19, Albany, New York

Sept. 1961 - Juni 1965:
Besuch der St. Savior High School, Brooklyn, New York mit dem Abschluß High School Diploma

Sept. 1965 - Juni 1969:
Barnard College, Columbia Universität, New York, New York
Abschluß: Bachelor of Arts Diplom

Sept. 1969 - Juli 1973:
Department of City and Regional Planning, Cornell Universität, Ithaca, New York
Abschluß: Master of Regional Planning

Juli 1972: A-Examen (Doktoral-Examen) zur Zulassung als Doktorand abgelegt, Cornell Universität

Berufliche Tätigkeiten:

Januar 1970 - Juni 1970:
Praktikum als Advokatplaner, Ithaca, New York

Juni 1970 - Sept. 1970:
Praktikum mit Forschungstätigkeit im Planungsbüro des Bundesstaats New York, New York City

Januar 1975 - April 1975:
wissenschaftliche Hilfskraft, Universität Dortmund, Abteilung Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

seit April 1975:
wissenschaftliche Angestellte, Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung, Pädagogische Hochschule Ruhr

Koffler-Druck · Schwanenstraße 30 · 4600 Dortmund 1 · Ruf 52 30 34